



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ
ΝΟΗΜΟΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ ΕΝΑΝΤΙΑ
ΣΤΗΝ ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ. ΑΠΟΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ.

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ
ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2017

Δήλωση λογοκλοπής

Η Δημητρακοπούλου Γεωργία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού και η παρέμβαση του ενάντια στην απαξίωση του σημερινού δημοσίου σχολείου. Απόψεις εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων του Βόλου» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Γ. Δημητρακοπούλου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού και η παρέμβαση του ενάντια στην απαξίωση του σημερινού δημοσίου σχολείου. Απόψεις εκπαιδευτικών Γενικών Λυκείων του Βόλου.

Όνομα και επίθετο: Δημητρακοπούλου Γεωργία.

Επαγγελματική θέση και e-mail: Μαθηματικός (ΠΕ03)- violadim@gmail.com

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Παπαλόη Ευαγγελία

Συνεπιβλέποντες καθηγητές: Κουτούζης Εμμ., Λαζαρίδου Αγγ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα ως χαρακτηριστικού του Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Day,2000). Η παρουσία της έχει συνδεθεί με διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, όπως με το σχολικό κλίμα, την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική ικανοποίηση τους, κλπ. (Βασιλάκου,2007• Βάσιου,2008• Καζαμία,2015• κ.α.) Η σχολική πραγματικότητα αναδεικνύει καθημερινά το πρόβλημα της απαξίωσης του θεσμού του σχολείου από τους μαθητές του, από τους εκπαιδευτικούς και από την ευρύτερη κοινωνία (Falla,2013• Garcia,2016). Οι μαθητές, πλήρεις εμπειριών και καινοτομιών από μικρή ηλικία, δεν αισθάνονται, πλέον, ενδιαφέρον για τη μάθηση και προσπαθούν να αποκτήσουν την κατάρτιση, που απαιτεί η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την παραπαιδεία (Bray, 1999b). Η αδιαφορία τους αντανακλά τα αισθήματα της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας (Cohen,2017). Οι εκπαιδευτικοί, αισθανόμενοι υποβαθμισμένοι, σε ένα περιβάλλον που λίγο εκτιμά το έργο τους, οχυρώνονται πίσω από τον αρνητισμό και το κλείσιμο στον εαυτό τους, μεταθέτοντας το πρόβλημα στην Πολιτεία. Πολλές φορές η ανάκτηση του χαμένου κύρους τους έρχεται μέσα από την παραπαιδεία (Pora&Acedo,2006). Το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα έντονο στο Λύκειο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή Λυκείου και, σε γενικές γραμμές, τον βαθμό στον οποίο διαθέτει τις συνιστώσες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ). Επίσης, ανιχνεύει το βαθμό απαξίωσης του Λυκείου τόσο από την πλευρά των μαθητών, όσο των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας. Στη συνέχεια, εξετάζει αν υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στην

ΣΝ των Διευθυντών και στις δεξιότητες του με στόχο την καταπολέμηση του φαινομένου. Τέλος, προσδιορίζει ποιες δεξιότητες της ΣΝ του Διευθυντή είναι ικανές να διαμορφώσουν ένα Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό, και ποιες τον μετατρέπουν στον ηγέτη του, ώστε να προαχθεί η εκπαίδευση και η αγωγή των μαθητών.

Για τον σκοπό αυτό διεξήχθη ποσοτική έρευνα ανάμεσα στα Λύκεια του Πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου. Συνελέγησαν 153 ερωτηματολόγια. Πρόκειται για ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, χωρισμένα σε 11 ενότητες. Η διερεύνηση της ΣΝ βασίστηκε στο εργαλείο των Schutte, Malouff and Bhullar (2009) «The Assessing Emotions Scale», το οποίο στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Salovey and Mayer(1990). Οι υπόλοιπες ενότητες δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων. Χρησιμοποιήθηκαν πενταβάθμιες κλίμακες τύπου Likert, που μετρούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την απαξίωση του Δημοσίου Λυκείου και τη σημασία των συνιστωσών της ΣΝ στη σχολική ζωή. Για την επεξεργασία των δεδομένων έγινε χρήση του λογισμικού SPSS 21.

Η έρευνα κατέδειξε ότι η βελτίωση των συνιστωσών της ΣΝ του Διευθυντή- ειδικά της αξιοποίησης του συναισθήματος του- συντελεί στη συρρίκνωση του φαινομένου της απαξίωσης του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η κοινωνική απαξίωση δεν επηρεάζεται άμεσα αλλά έμμεσα, καθόσον είναι απότοκο των άλλων δύο μορφών της : εκείνης των μαθητών και της των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διαχείριση του συναισθήματος και η χρήση του, δηλαδή οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτώνται, συντελούν στη μετατροπή του Λυκείου σε Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό. Τέλος, οι συνιστώσες της χρήσης του συναισθήματος κατά πρώτον, και της αξιοποίησης του κατά δεύτερον, μετατρέπουν τον Διευθυντή σε ηγέτη ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ΣΝ των Διευθυντών και ειδικότερα η διαχείριση του συναισθήματος και η αξιοποίηση του επιτυγχάνουν να ενεργοποιήσουν τους διδάσκοντες ενάντια στην απαξίωση του Λυκείου, καθόσον διαμορφώνουν ένα σχολικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης τόσο με τον Διευθυντή όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διαχείριση του συναισθήματος και οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτά ο Διευθυντής, διαμορφώνουν το Λύκειο σε Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό, που σέβεται τους εκπαιδευτικούς του και επιθυμεί τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές του. Τέλος, η χρήση του συναισθήματος και η αξιοποίηση

του τον εφοδιάζουν με ικανά προσόντα, ώστε να ηγείται ανάλογης σχολικής μονάδας, συστρατεύοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στην αναβάθμιση του παιδαγωγικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Διευθυντής, απαξίωση, Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός.

Title of dissertation: The role of the Director in shaping an Emotionally Intelligent School Organization and its intervention against the devaluation of the current public school. Educators' opinions of Volos Lyceums.

Name and surname: Dimitracopoulou Georgia

Professional position and e-mail: Mathematician– violadim@gmail.com

Supervising Professor: Papaloi Evaggelia

ABSTRACT

Many researches have dealt with the importance of Emotional Intelligence in the field of education and, in particular, as one of the characteristics of the School Principal (Vassilakou, 2007• Vassiou, 2008• E.Vigoda-Gadot& G. Meisler, 2010• etc.). Emotional Intelligence has been linked to various aspects of school life, such as the school climate, work experience of teachers, their professional satisfaction and so on. The everyday school reality highlights the problem of devaluation of the school institution from its students, from educators and the wider society. The pupils, who are exposed to a lot of experiences and technological innovations from a young age, no longer feel interested in learning and they try to acquire the training, required for their entry to higher education, through the “shadow education” (Bray, 1999b). Their indifference reflects the feelings of the family and the wider society (Cohen, 2009). Teachers feeling restrained, in an environment that little appreciates their work, are fortified behind negativity and closure in themselves, shifting the problem to the state. Many times, the recovery of their lost esteem comes, also, through the “shadow education” (Popa & Acedo, 2006). The phenomenon is particularly intense in Lyceum.

The purpose of this research is to explore the views of teachers on the role of the Lyceum Principal and, in general, the extent to which he/she has the components of Emotional Intelligence. It also presents, in Lyceums, the degree of devaluation of education, of students, of teachers and the wider society. Further, it investigates whether the correlations existed between the Emotional Intelligence of Principal and his/her skills to combat the phenomenon. It, also, explores which skills of the Principal's Board are capable of transforming a school in an Emotional Intelligence School Organization, in order to promote the students' education and citizenship.

For this purpose, a quantitative survey was carried out between the Lyceums of the Volos Town Planning Complex. 153 questionnaires were collected. A closed-ended questionnaire was used, divided into 11 modules. The exploration of the E.I. was based on the Schutte, Malouff and Bhullar (1998) "The Assessing Emotions Scale," which is based on the theoretical model of Emotional Intelligence by Salovey and Mayer (1990). The rest of the modules were created according to the needs of the research questions. Five-stage Likert-type scales were used to measure the views of teachers on the devaluation of public high school and the importance of the EI's components in school life. The SPSS 21 software was used to process the data.

The research has shown that improving the Principal's EI components, especially the management of his / her emotion and its utilization, contributes to the contraction of the phenomenon of devaluation of school on the part of the educators. Social devaluation is not directly, but indirectly affected, as it is in the aftermath of the other two forms: that of students and this of teachers. Also, the management of the emotion and its use, i.e. the social skills acquired, contribute to the transformation of the Lyceum into an Emotional Intelligent School Organization. Finally, first of all, the use of emotion, and, secondly, its exploitation, transform the Director into a leader of an Emotional Intelligent School Organization.

According to the results of the survey, the Emotional Intelligence, and in particular the management of the emotion and its exploitation, succeed in activating the teachers against the devaluation of the Lyceum, as they form a school climate of cooperation and trust for both, the Principal and the teachers. Also, the management of the emotion and the social skills acquired by the Principal interpret the formation of the Lyceum into an Emotional Intelligent School Organization that respects its teachers and achieves the best learning outcomes for its students. Finally, the exploitation of emotion and its utilization provides him with skills capable of leading a similar school, involving all the parties in the upgrading of the pedagogical work.

Keywords: Emotional Intelligence, Director, Devaluation, Emotional Intelligent School Organization.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη Διπλωματική μου Εργασία, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Παπαλόη Ευαγγελία για την πολύπλευρη συμπαράστασή της, τόσο την επιστημονική όσο και την ηθική. Ευχαριστώ και τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. οι οποίοι μου προσέφεραν πολύτιμες εμπειρίες και γνώσεις. Ιδιαίτερος δε, την κ. Σαραφίδου για τις χρήσιμες επισημάνσεις στο ερευνητικό μέρος.

Παράλληλα, ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και τους Διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων, χωρίς την συμβολή των οποίων δεν θα ολοκληρωνόταν επιτυχώς η διαδικασία. Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω από καρδιάς τις συναδέλφους Καρακώστα Χριστίνα, Γάκη Μαριάνθη και Δεληγιάννη Σέρυ για την πολύτιμη συμπαράσταση και ανταλλαγή απόψεων κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ αναλογεί και στην οικογένειά μου, στον Γιώργο, τον Αντώνη και τον Ιωάννη, για την υπομονή τους και τον τρόπο που ο καθένας μου πρόσφερε απλόχερα τη βοήθεια και την πολύτιμη συμπαράσταση του .

Συντομογραφίες

ΑΝΣ: Αυτόνομο Νευρικό Σύστημα

ΑΠΣ: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Μ. Ο. : Μέσος Όρος

Σ. Ν. : Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τ.Α. : Τυπική Απόκλιση

Σ.Ν. Σχολικός Οργανισμός. : Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός

IQ: Intelligence Quotient

EQ: Emotional Quotient

EI: Emotional Intelligence

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|------------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | iii |
| ABSTRACT..... | vii |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | x |
| ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ..... | xi |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | xii |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 1 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ. | |
| 1.1. Εισαγωγικές έννοιες : η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων | 3 |
| 1.2. Το σχολείο ως ανοικτό διανοητικό σύστημα..... | 5 |
| 1.3. Το σχολείο ως μαθησιακός οργανισμός..... | 7 |
| 1.4. Η απαξίωση του δημοσίου σχολείου..... | 8 |
| 1. 5. Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου..... | 14 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. | |
| 2.1. Η έννοια της ευφυΐας..... | 16 |
| 2.2. Η έννοια του συναισθήματος..... | 18 |
| 2.3. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης..... | 20 |
| 2.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η ΣΝ ως Γνωστική Ικανότητα..... | 21 |
| 2.3.2. Το μοντέλο του Bar-On : η ΣΝ ως Κοινωνική Νοημοσύνη..... | 23 |
| 2.3.3. Το μοντέλο του Goleman : η ΣΝ ως Συναισθηματική Επάρκεια..... | 25 |
| 2.4. Η σπουδαιότητα της ΣΝ στο χώρο της Εκπαίδευσης..... | 27 |
| 2. 5. Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου..... | 32 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΟ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΘΟΥΝ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΟΝΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ; | |
| 3.1. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. | 33 |

| | |
|--|----|
| 3.2. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής..... | 34 |
| 3.3. Ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός..... | 35 |
| 3.3.1. Ωφέλειες από την εφαρμογή του μοντέλου του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού..... | 41 |
| 3.3.2. Δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή του μοντέλου του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού..... | 42 |
| 3.3.5. Παράγοντες ενθάρρυνσης..... | 43 |
| 3.4. Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό..... | 44 |
| 3.5. Κριτική θεώρηση θεωρητικού μέρους | 46 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | |
| 4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα..... | 49 |
| 4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση..... | 49 |
| 4.3. Δείγμα..... | 50 |
| 4.4. Ερευνητικό εργαλείο..... | 52 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | |
| 5.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στο δημόσιο σχολείο..... | 56 |
| 5.2.: Συναισθηματική Νοημοσύνη των Διευθυντών..... | 57 |
| 5.2.1. Υποκλίμακα Αναγνώρισης Συναισθήματος..... | 57 |
| 5.2.2. Υποκλίμακα Διαχείρισης Συναισθήματος..... | 59 |
| 5.2.3. Υποκλίμακα Αξιοποίησης του Συναισθήματος..... | 61 |
| 5.2.4. Υποκλίμακα Χρήσης Συναισθήματος..... | 63 |
| 5.3. Κλίμακα Γ: Αξιολόγηση του σημαντικότερου προσόντος της ΣΝ του Διευθυντή..... | 66 |
| 5.4. Κλίμακα Δ: Μέτρηση του βαθμού Απαξίωσης του Δημοσίου Λυκείου..... | 67 |
| 5.5. Κλίμακα Ε: Μέτρηση βαθμού Απαξίωσης από τους μαθητές..... | 68 |

| | |
|---|----|
| 5.6. Κλίμακα Στ: Μέτρηση βαθμού Απαξίωσης από τους εκπαιδευτικούς..... | 70 |
| 5.7. Κλίμακα Ζ: Μέτρηση βαθμού Κοινωνικής Απαξίωσης | 72 |
| 5.8. Κλίμακα Η: Μέτρηση βαθμού διαμόρφωσης του σχολείου ως ΣΝ Οργανισμού..... | 74 |
| 5.9. Κλίμακα Θ: Μέτρηση των δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολείου ως ΣΝ Οργανισμού..... | 77 |
| 5.10.Κλίμακα Ι :Άποψη των εκπαιδευτικών για το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης ενός σχολείου σε ΣΝ Οργανισμό..... | 81 |
| 5.11. Επαγωγική Στατιστική..... | 83 |
| 5.11.1. Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της ΣΝ..... | 84 |
| 5.11.2. Έλεγχοι σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις κλίμακες της απαξίωσης, του σχολείου ως ΣΝ οργανισμός και των δεξιοτήτων του Διευθυντή του..... | 84 |
| 5.11.3. Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα σε δημογραφικά στοιχεία (ηλικία των εκπαιδευτικών, έτη υπηρεσίας, σπουδές) και στις κλίμακες της απαξίωσης του δημοσίου σχολείου..... | 85 |
| 5.11.4.Αλληλοσυσχετίσεις | 85 |
| 5.11.5. Προβλεπτικοί παράγοντες για τις δεξιότητες του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού..... | 88 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

| | |
|--|------------|
| 6.1. Συμπεράσματα..... | 90 |
| 6.2.Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντική έρευνα..... | 95 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... | 96 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α..... | 112 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β..... | 115 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ..... | 121 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εποχή, της παγκοσμιοποίησης και της βιογενετικής, χαρακτηρίζεται από έντονα φαινόμενα παραδοξότητας και πολυπλοκότητας. Καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες φαινομένων αποδυνάμωσης του κράτους προνοίας, της ιδιωτικοποίησης του δημόσιου τομέα, εξάρτησης της εθνικής οικονομίας από υπερεθνικούς οργανισμούς και της συμμετοχής των εθνικών κρατών σε υπερεθνικά δίκτυα ως κόμβους (Ζμας, 2007:11), τα οποία επηρεάζουν το χώρο της εκπαίδευσης και τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική (Μούτσιος, 2010). Όπως δηλώνει και ο Πασιαρδής (2014: xiii-xv), *«η μόνη σταθερά είναι η συνεχής αλλαγή. Οι σχολικές μονάδες έχουν γίνει σύνθετοι οργανισμοί με αυξημένα προβλήματα λειτουργίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να επανατοποθετήσουν το σχολείο της γειτονιάς στη θέση που του αρμόζει, ως του βασικού μοχλού για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στους πολίτες του»*. Την επισήμανση αυτή έρχεται να τονίσει και ο Jan Figel, Επίτροπος Εκπαίδευσης, Κατάρτισης, Πολιτισμού και Νεολαίας στην εισαγωγή της μελέτης «Σχολική αυτονομία στην Ευρώπη, μέτρα και αρχές» (Ευρυδίκη, 2007), τονίζοντας ότι τα σχολεία αποτελούν την καρδιά όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθόσον παίζουν τον πλέον σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτών του μέλλοντος.

Παρά τις επισημάνσεις αυτές, παρατηρείται ότι το κύρος του δημόσιου σχολείου, σε παγκόσμιο επίπεδο, βαίνει συνεχώς μειούμενο. Η απαξίωση του και η κοινωνική του απόρριψη δεν αναφέρονται μόνο στον θεσμό αλλά και στις δομικές του μονάδες, στους εκπαιδευτικούς του, στα ΑΠΣ, στις δράσεις του, στις κτηριακές εγκαταστάσεις, τόσο από τους μαθητές του όσο και την ευρύτερη κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, ο σεβασμός στον θεσμό του αποτελεί ένδειξη του σοβαρότητας που αποδίδει η κοινωνία στο αγαθό της γνώσης. Στην εποχή της εύκολης απόκτησης του πλούτου, ο κόπος για την κατάκτηση της φαντάζει παράταιρος. Παρότι το φαινόμενο έχει λάβει διαστάσεις διεθνούς βιώματος, ελάχιστες έρευνες έρχονται να ρίξουν φως στο πρόβλημα (Bray & Kwok, 2003). Φαίνεται σαν να αποσιωπάται, ίσως, λόγω της δυσκολίας του εγχειρήματος και της αίσθησης ότι οι ρίζες του έχουν εισχωρήσει βαθιά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, στην εποχή της πολυπλοκότητας, το σύγχρονο σχολείο αλλάζει μορφή, προσαρμοζόμενο στις επιταγές της. Έτσι, συχνά γίνεται λόγος για τα νοήμονα σχολεία, για την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά πρωτίστως στους Διευθυντές, ώστε να επιλυθούν τα αναδυόμενα

προβλήματα. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται, πλέον, σημαντικός παράγοντας, που απαντά σε προβλήματα σύνθετων καταστάσεων, καθόσον οι διαστάσεις της συνδέονται με τη σχολική επιτυχία, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και την επιτυχή πορεία στη ζωή (Parker et al, 2004; Marquez et al, 2006). Επίσης, έρευνες έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητά της στους Διευθυντές, καθόσον καθώς σχετίζεται με την αποτελεσματική ηγεσία (Moore, 2009).

Με αυτές τις σκέψεις και με αφορμή τις προσωπικές μου εμπειρίες ως εκπαιδευτικού σε Λύκεια της Μαγνησίας για αρκετά χρόνια, επέλεξα το συγκεκριμένο θέμα, ώστε να δοθούν απαντήσεις στις προσωπικές αναζητήσεις αλλά και να διερευνηθεί το πρόβλημα της απαξίωσης του δημοσίου σχολείου στο ελληνικό συγκείμενο. Για τη μελέτη του φαινομένου και τη σύνδεση του με τη ΣΝ του Διευθυντή και της σχολικής μονάδας, ακολουθήθηκε η εξής δομή:

Στο πρώτο κεφάλαιο, με δεδομένη την αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, γίνεται ανάλυση της έννοιας του σχολείου ως ανοικτού διανθρώπινου συστήματος, ως μανθάνοντος οργανισμού, και προσεγγίζεται η έννοια της απαξίωσής του. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια της νοημοσύνης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο τρίτο, παρουσιάζεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του Διευθυντή του στην ανάπτυξη της εσωτερικής πολιτικής. Επίσης, μελετάται ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός, τα οφέλη από την εφαρμογή του μοντέλου στο σχολείο, οι παράγοντες ενθάρρυνσης αλλά και οι δυσκολίες και τα εμπόδια για την εφαρμογή του. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος που ακολουθήθηκε, στο πέμπτο τα αποτελέσματα, και στο έκτο τα συμπεράσματα τα οποία προκύπτουν από την ανάλυσή τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΣΥΣΤΗΜΑ.

1.1. Εισαγωγικές έννοιες : η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων

Μια σημαντική θεωρία που αναφέρεται στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι η Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων, γνωστή και ως Γενική Συστημική Θεωρία (GST). Για τη διατύπωσή της, η αφορμή δόθηκε από τη διαπίστωση ότι η αποτελεσματική σύνθεση μιας δραστηριότητας είναι σημαντικότερη από την επιστημονική ανάλυση των μερών που την αποτελούν (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τον Γκίβαλο (2005), πρόκειται για μια θεωρία που έχει ως στόχο τη διαθεματική συνεργασία και τη διαμόρφωση μεσολαβητικών πλαισίων μεταξύ συγγενικών επιστημονικών κλάδων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ξεπερνούν τα όρια μιας επιστήμης, δηλαδή μια «υπερθεωρία», όπως, ακριβώς, δηλώνει και ο Luhmann (1995). Η ανάλυση τοποθετείται στη σχέση του συστήματος με το περιβάλλον του, στο οποίο δεν ανήκει μεν αλλά οριοθετείται από αυτό, και έχει τη δυνατότητα να το συλλάβει ως έννοια και να το επεξεργαστεί (Willke, 1996).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), σύστημα είναι η σκόπιμη συλλογή ανθρώπων, αντικειμένων και διεργασιών που έχουν ως στόχο μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον να δημιουργήσουν επιθυμητά αποτελέσματα. Οι Halls και Fagens(οπ.ανάφ. Κοντάκος, 2011:81), δηλώνουν πως σύστημα είναι ένα λειτουργικό σύνολο αντικειμένων και σχέσεων, μεταξύ των αντικειμένων και των χαρακτηριστικών τους. Διακρίνονται δε, σε ανοικτά και κλειστά. *Ανοικτά* ονομάζονται τα συστήματα που είναι σε θέση να ανταλλάσσουν ύλη, ενέργεια και πληροφορίες με τα περισυστήματα, ώστε να αναπτύσσονται, να εξελίσσονται και να επιβιώνουν (Κοντάκος, 2011). Αντίθετα, τα *κλειστά* συστήματα είναι εσωστρεφή και δεν δέχονται αλλά ούτε και ασκούν επίδραση στο περιβάλλον. (Μπουραντάς, Βάθης, Παπακωνσταντίνου, Ρεκλείτης, 1999).

Μια άλλη ιδιότητα κοινωνικών συστημάτων είναι εκείνη της αναφορικότητας. Αυτοαναφορικά ονομάζονται τα συστήματα των οποίων οι καταστάσεις συνδέονται κυκλικά με προηγούμενες και αυτές με τη σειρά τους συντελούν στην ανάδυση των νέων που ακολουθούν. Μια αυτοαναφορική διαδικασία είναι του αναστοχασμού (Κοντάκος, 2017).

Τα δομικά στοιχεία ενός συστήματος, σύμφωνα πάλι με τον Πασιαρδή(2004), είναι:

- **Οι εισροές/ εισδοχές** : τα απαραίτητα στοιχεία της λειτουργίας του είτε με τη μορφή της ύλης, είτε της ενέργειας ή της πληροφορίας (Αποστολίδου,2004).
- **Το μαύρο κουτί διεργασιών**: οι διεργασίες, που συντελούνται, ώστε το κοινωνικό σύστημα να φέρει σε πέρας την αποστολή του.
- **Οι εκροές/ αποτελέσματα**, χρήσιμα για το ευρύτερο περιβάλλον.

Τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι :

- **Η ανατροφοδότηση**, δηλαδή οι απαιτούμενες διορθωτικές αλλαγές, όταν το σύστημα παρεκκλίνει από την προκαθορισμένη του πορεία.
- **Η ισορροπία**, που διακρίνεται στη **στατική**, δηλαδή διατήρηση σταθερού περιβάλλοντος για μια χρονική περίοδο, αλλά και στη **δυναμική**, δηλαδή στη διατήρηση της εσωτερικής αρμονίας παρά τις εξωτερικές αλλαγές.
- **Η προσαρμογή**, που σημαίνει την αφομοίωση των αλλαγών για την επίτευξη της σταθερότητας του. Η προσαρμογή εμπεριέχει τη δυνατότητα αλλαγής όχι μόνο του εαυτού αλλά και του περιβάλλοντος του (Κοντάκος, 2017).

Ο Κοντάκος(2011) δηλώνει πως τα αντικείμενα αποτελούν τα δομικά του μέρη, τα χαρακτηριστικά είναι οι ιδιότητες των αντικειμένων ενώ οι σχέσεις εγγυώνται τη συνοχή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν κάποιο από τα ανωτέρω χαρακτηριστικά δυσλειτουργεί, τότε το σύστημα γίνεται θνησιγενές (Πασιαρδής, 2004) .

Μέσα από όλη την πολυπλοκότητα που προαναφέρθηκε, γίνεται φανερό πως στους σύγχρονους καιρούς των συνεχών αλλαγών επιβεβαιώνεται η ρήση του Luhmann ότι η δομή του κοινωνικού συστήματος μεταβάλλεται μόνο διαμέσου της εξέλιξής του (Γκίβαλος, 2005). Η εξέλιξη προϋποθέτει αυτο-αναφερόμενη αναπαραγωγή. Κατά τη διαδικασία της αυτοαναφοράς μεταλλάσσονται οι δομικές συνθήκες και διαφοροποιούνται οι μηχανισμοί ποικιλίας, επιλογής και σταθεροποίησης (Κοντάκος,2011), με αποτέλεσμα οι συμπεριφορές του να γίνονται πολλές φορές απρόβλεπτες. Για την αντιμετώπισή τους κρίνεται απαραίτητη η εισαγωγή ορθολογικά σχεδιασμένων «μικροοργανισμών» , ως ρόλων ή δομών ή υποσυστημάτων με νέους προσδιορισμούς των δράσεων τους. Το άξιο περιέργειας είναι ότι ενώ υποτάσσεται η

προσωπική ελευθερία, αυτή η υποταγή συμβάλλει στην αυτοποιητική διαδικασία του συστήματος για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητάς του.

Έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τα ανωτέρω, γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί η εφαρμογή αυτών των βασικών εννοιών στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.2. Το σχολείο ως ανοικτό διανθρώπινο σύστημα.

Σημαντικοί εκπρόσωποι της Συστημικής θεωρίας στην εκπαίδευση είναι οι Getzels και Guba(1957), (οπ.ανάφ. Πασιαρδής, 2004), οι οποίοι έχουν θεσπίσει τις βασικές παραδοχές της ανωτέρω θεωρίας. Έτσι, η σχολική μονάδα χαρακτηρίζεται ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα με εισροές τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς- με τις γνώσεις και τα εφόδια τους, που μεταφέρουν στο χώρο της σχολικής μονάδας-, το προσωπικό στήριξης- όταν υπάρχει -, τους γονείς, τα δημογραφικά δεδομένα της κοινότητας και τις αξίες της, τους οικονομικούς της πόρους, αλλά και τα προβλήματα που προκύπτουν (Πασιαρδής 2004).

Ως υποσυστήματα της σχολικής μονάδας θεωρούνται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι, το παιδαγωγικό υλικό και η κάθε είδους υλικοτεχνική υποδομή, όπως καθορίζονται και παρέχονται από το Υπ. Παιδείας. Επίσης, η Οργανωτική του δομή, όπως καθορίζεται νομοθετικά από την Πολιτεία, με την ιεραρχία, το οργανόγραμμα, τον καταμερισμό των εργασιών, τον Σύλλογο διδασκόντων αλλά και τον Σύλλογο γονέων. Ως υποσύστημα θεωρείται και το στυλ της ηγεσίας που ασκείται. Όλα αυτά διαμορφώνουν το αποτέλεσμα στη λειτουργία της σχολικής μονάδας μέσα από τις διεργασίες του μαύρου κουτιού (Κοντάκος, 2011).

Ως εκροές θεωρούνται τα - απτά και μη- αποτελέσματα της επίδρασης του μαύρου κουτιού των διεργασιών στις εισροές. Ως τέτοια λογίζονται οι επιδόσεις των μαθητών, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι λύσεις που δίνονται στα προβλήματα που ενσκήπτουν. Πληροφορίες για την ανατροφοδότηση στην εκπαίδευση έχουμε μέσα από τις προφορικές και γραπτές εξετάσεις των μαθητών, από έρευνες για το σχολικό κλίμα της μονάδας, από τους γονείς, κλπ.

Εκείνο, όμως, που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και σε όλα τα υποσυστήματά της είναι το εξωτερικό περιβάλλον. Ως εξωτερικό περιβάλλον νοούνται διάφορες Εκπαιδευτικές Οργανώσεις π.χ. Πανεπιστήμια, αλλά και

συνδικαλιστικές οργανώσεις, όπως ΟΛΜΕ, ΔΟΕ, δηλαδή τα διάφορα συνδικάτα εργαζομένων. Επίσης οι γονείς, που αποκτούν όλο και περισσότερη δύναμη παρέμβασης στη διοίκηση των σχολείων. Η κοινωνία, γιατί μέσα από τη φορολόγηση των πολιτών αντλούνται τα απαραίτητα κονδύλια για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Πολιτεία, γιατί μέσα από τις νομοθετικές διατάξεις επιδρά σε πολλά υποσυστήματα του Όλου. Επίσης, και διάφοροι κοινωνικοί οργανισμοί π.χ. ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα, κλπ., οι οποίοι με τη σειρά τους επιζητούν την προετοιμασία των μαθητών βάσει των αναγκών της αγοράς που εκείνοι διαμορφώνουν.

Σε ό,τι αφορά το σχολικό σύστημα, η εξέλιξη δύναται να προέλθει μέσα από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες του, δηλαδή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας, της τοπικής και, κατ' επέκταση, της ευρύτερης κοινωνίας, τροποποιώντας εις το διηνεκές την οργανωσιακή σχολική κουλτούρα. Κι αυτό γιατί, τοιουτοτρόπως, παρέχεται η δυνατότητα να «αναπαραχθεί» η σχολική μονάδα, να προσδιοριστούν το νόημα και η ταυτότητα της, να επανακαθοριστούν τα όρια της μέσα από μια κυκλική διαδικασία, τη διαδικασία της «αυτοποίησης».

Ας προσεγγίσουμε τη σχολική πραγματικότητα μέσα από τις διαδικασίες της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός αυτο-αξιολογείται μέσα από τη χρήση των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιεί για την αξιοποίηση του παιδαγωγικού υλικού, λαμβάνοντας υπόψη το έμπυχο υλικό της τάξης, τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Ο ίδιος γίνεται αξιολογητής των μαθητών του μέσα από διαγνωστικές διαδικασίες, ελέγχοντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τις επιδόσεις τους, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση έχει δυνατότητα εναλλακτικών επιλογών, στοιχείο που προσδιορίζει την «ενδεχομενικότητα» του συστήματος. Επίσης, διαφορετικές επιλογές μέσων και υποδομών δίνουν τη δυνατότητα διαφορετικών αποτελεσμάτων, δηλωτικό στοιχείο της «ισοτέλειας» του σχολικού συστήματος, αναμένοντας και διαφορετικές εκροές. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητό πως ο σχολικός οργανισμός παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα μέσα σε ένα ήδη σύμπλοκο περιβάλλον. Καλείται, λοιπόν, να αναπτύξει εσωτερικούς μηχανισμούς για τον έλεγχο των εισροών του με βάση τα κριτήρια που έχει θεσπίσει, και το νόημα που έχει οριοθετήσει. Η διαχείριση όλων αυτών των καταστάσεων απαιτεί μια άλλη προσέγγιση στον χειρισμό των κρίσεων που αντιμετωπίζει, την προσέγγιση ότι στο σχολικό οργανισμό η μάθηση αφορά όλα τα μέλη του, τα υποσυστήματά του, το σύνολό του ως Όλον.

1. 3. Το σχολείο ως μαθητών οργανισμός .

Από τη δεκαετία του 1970 οι Argyris & Schoen (1978), αλλά και αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1990, ο Senge (1998) διατύπωσαν το μοντέλο του «μαθητών οργανισμού ή της οργανωσιακής μάθησης». Η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στη διαπίστωση ότι η μάθηση αφορά στα υποκείμενα, τα οποία μαθαίνουν πάντα στα πλαίσια μιας οργανωμένης δομής, ώστε να καθίσταται εν γένει δυνατή η διαδικασία της μάθησης (Κοντάκος, 2017), μέσα από διαδικασίες και συστήματα ελέγχου στις δομές, στους ρόλους, και γίνονται *ευφύη* σε αυτά (Wilke, 2004). Έτσι, η οργανωσιακή μάθηση προκύπτει από τις διεργασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, υπάρχει προβληματισμός τόσο για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για τις πρακτικές που ακολουθούνται, ώστε να εμβαθύνεται η κατανόηση και η γνώση του σχολικού οργανισμού ως Όλου. Με τον κριτικό αναστοχασμό ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση, τίθεται η βάση για την αυτοαξιολόγηση, την αλλαγή, την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. (Μπινιάρη, 2012). Η συνεργατική κουλτούρα με τη σειρά της παρωθεί τα άτομα να ενεργούν ως μαθητευόμενοι, να συνδιαλέγονται και να συνεργάζονται με άτομα διαφορετικών αντιλήψεων, οπότε *«είναι πιθανό τα συστήματα να μάθουν να αλλάζουν»* (Fullan, 1998:212). Έτσι, σε θεωρητικό επίπεδο τοποθετούνται τα αντίστοιχα επίπεδα ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας:

Το **«κατακερματισμένο σχολείο»**, όπου η σχέση των μελών του είναι χαλαρή, χωρίς συνεργατική κουλτούρα.

Το **σχολείο «Project»**, όπου μεμονωμένες δραστηριότητες προμηγύνουν τα πρώτα σημάδια ομαδικής μάθησης.

Το **«σχολείο που προσανατολίζεται στη λύση προβλημάτων»**, όπου αντικείμενο μάθησης είναι οι διαδικασίες σχολικής ανάπτυξης, μέσα από αλλαγές σε επίπεδο δομών, συμπεριφορών και λειτουργίας του σχολείου (Κοντάκος, 2017).

Το 1981 ο Hedberg αναφέρεται στην οργανωτική μνήμη ως μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών σε οργανισμούς που μοιράζονται κατά πλειονότητα τα μέλη της και επιδρά κατευθυντήρια στη δομή του. Ο Bouvier (2013) τη χαρακτηρίζει ως μια

συλλογική μορφή μάθησης, ως ένα σύνολο μηχανισμών και διαδικασιών ρύθμισης. Εξαίρει την παρουσία της, γιατί μέσα από διαδικασίες μοιράσματος, ανταλλαγής, συζήτησης, αντιπαράθεσης, επικύρωσης, συνδυασμού και διάχυσης αποκτάται η συλλογική γνώση σε διαφορετική, πλέον, βάση και με διαφορετική εμβέλεια.

Το 1990 ο Senge εκδίδει το σύγγραμμα «The Fifth discipline» και στους ήδη τέσσερις γνωστούς τομείς, προσωπική ανάπτυξη, νοητικά μοντέλα, ανάπτυξη κοινού οράματος, μάθηση σε ομάδες - που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη ενός μαθάνοντος οργανισμού -, προσθέτει και πέμπτο, την ικανότητα για συστημική σκέψη. Τοιουτοτρόπως ενισχύει το στοχασμό για την ολιστική θεώρηση του οργανισμού.

Συνεπώς το σχολείο, ως οργανισμός που μαθαίνει, είναι ο χώρος όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιδιώκουν, διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς από κοινού πώς να μαθαίνουν» (Senge, 1990a: 14). Βασικό στοιχείο του μαθάνοντος οργανισμού είναι η μετατόπιση της διαδικασίας της μάθησης από τους μαθητές στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα σε όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Sarason, 1990). Μέσω της συστημικής μάθησης και των αλληλεπιδράσεων τους, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί αλλά και η οικογένεια αλλάζουν την προοπτική με την οποία διαχειρίζονται τις κρίσεις που προκύπτουν. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό πως ένα μαθάνον σχολείο δεν έχει απλά στόχο τη μεταβίβαση γνώσεων, αλλά επαγρυπνά στον τομέα των σχέσεων, στην ποιότητα των αποτελεσμάτων και στη διόρθωση των δυσλειτουργιών (Bouvier, 2013). Επιπλέον, επιδιώκει τη σύγκλιση των σκοπών του και των ικανοτήτων των εμπλεκομένων προσώπων και των υποσυστημάτων του, με στόχο τη στοχευμένη δράση στις δομές, στα εργαλεία αξιολόγησης και ρύθμισης, στις συνεργασίες, στα υλικά του αγαθά. Όλες αυτές οι σκέψεις λειτουργούν πολύ ενθαρρυντικά στην τρέχουσα πραγματικότητα, αλλά θέτουν και το ερώτημα: τι δεν βαίνει καλώς, ώστε να αμφισβητείται το σύγχρονο σχολείο ως θεσμός σε παγκόσμιο επίπεδο.

1.4. Η απαξίωση του δημόσιου σχολείου .

Ένα θέμα φλέγον αλλά και ακανθώδες που ταλανίζει το δημόσιο σχολείο είναι η απαξίωση του από το κοινωνικό σύνολο που το απαρτίζει αλλά και το περιβάλλει, δηλαδή

τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Με την έννοια «απαξίωση» εννοούμε, γενικότερα, την απόρριψη του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του άμεσου εκφραστή του, του δημοσίου σχολείου. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «devaluation of education» (Cohen, 2013• Garcia, 2016• Rubin & Kazanjian, 2011). Η έννοια της κοινωνικής αποδοχής της εκπαίδευσης, ενώ φαίνεται κοινή και αυτονόητη, εμπεριέχει πολλά δυναμικά στοιχεία, καθόσον σχετίζεται με θεωρίες, αξίες, ιδεολογίες, θέσεις, προσδοκίες αλλά και αντικρουόμενα κοινωνικά συμφέροντα (Γκιζελή, Μακρίδης, Κουμάνταρη, Μπογδάνου, Παληός και Σκαλτσάς, 2007). Αυτές οι αντιπαραθέσεις είναι αναμενόμενες, γιατί αποτελούν τη δομή του κοινωνικού συνόλου. Ο Ασδραχάς (οπ.ανάφ .στο Γκιζελή κ.συν, 2007) αναφέρει πως τα εκπαιδευόμενα άτομα έχουν διττό ρόλο: και του υποκειμένου προσαρμογής αλλά και του φορέα αντιθέσεων, που ενυπάρχουν στο σύστημα και το οποίο καλούνται να υπηρετήσουν. Με τις σκέψεις αυτές είναι εμφανές ότι η κοινωνική αποδοχή είναι πολύ σημαντική σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, γιατί επωμίζεται το ρόλο της αξιολόγησής του και της επιτυχίας του. Αναφέρεται, δε, σε όλους τους άξονες της σχολικής μονάδας που καθορίζουν τη δομή του: τη διοίκηση, την παρεχόμενη γνώση, τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο, τη σχέση της με τον κοινωνικό περίγυρο.

Ερευνώντας την έννοια της απαξίωσης τίθεται καταρχήν το ερώτημα «Γιατί;». Η απάντηση δεν είναι απλή και αποκτά διαφορετική χροιά ανάλογα με τη σκοπιά που προσεγγίζεται.

Από την πλευρά των μαθητών οι απαντήσεις είναι πολυποίκιλες και σχετίζονται με τις τρέχουσες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Καταρχάς, ο δάσκαλος δεν είναι ο μοναδικός φορέας της γνώσης. Η πρόσβαση στη γνώση γίνεται πλέον πολύ εύκολα και ταχύτατα, άρα, εύκολα, αποκαθλώνεται το κύρος του εκπαιδευτικού. Επίσης, οι μαθητές, επιβαρυνόμενοι με πληθώρα πληροφοριών από τα πρώτα μαθητικά τους χρόνια, δεν βρίσκουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα διδασκόμενα μαθήματα. Στο ελληνικό συγκείμενο, το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα λίγο ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Η πλήξη και η απάθεια για τη διδακτική διαδικασία δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η αδιαφορία των μαθητών ως « ύπουλο σκουλήκι» καταστρέφει τη διδασκαλία και τη σχολική ζωή (Vodanovich 2003; Harris 2000; Shaw 1996; Mikulas and Vodanovich 1993; Nelsen 1985). Η πλήξη ως

«προνόμιο του σύγχρονου ανθρώπου» (Svendsen,2005) ή και ως «πολιτιστικό μίasma» (Spacks,1995) δύναται να χαρακτηριστεί ως κυρίαρχη διαταραχή του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού (Smyrniotis,2016). Σύμφωνα με την έρευνα των Γκιζελή κ.συν.(2007) καταδεικνύεται, επίσης, ότι ούτε και οι μαθητές υψηλών επιδόσεων ικανοποιούνται, δεδομένου ότι, ακόμη και γι' αυτούς, το σχολείο παρέχει μια στερεοτυπικά παραγόμενη γνώση που, φυσικόν είναι, δεν αποτελεί προσωπική κατάκτηση ούτε και εφόδιο για το αύριο. Τα συναισθήματά για το σχολείο τους είναι ως επί το πλείστον αρνητικά: πλήξη, άγχος, κούραση, πίεση. Έτσι, η γνώση δεν είναι ένα μέσο χαράς και δημιουργίας, ούτε το σχολείο φαντάζει ως ο τόπος όπου αναπτύσσονται οι συμμετοχικές διαδικασίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, ως θα όφειλε και όπως αυτό ορίζεται από το Σύνταγμα της χώρας (άρθρο 26, παρ. 2).

Επιπλέον, τα αρνητικά τους συναισθήματα ενισχύονται από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της κοινωνικής ανασφάλειας, καθόσον τα φαινόμενα της κρίσης-ηθικών αξιών και οικονομίας- είναι παγκόσμιας εμβέλειας. Για τους μαθητές, λοιπόν, η γνώση είναι πλέον εργαλειακής μορφής, δηλαδή το εισιτήριο για την αγορά εργασίας, της οποίας τα όρια όλο και στενεύουν. Τότε, όμως, αναφερόμαστε σε ένα είδος γνώσης-προϊόντος, που υπόκειται στους νόμους της αγοράς και μετατρέπεται σε καταναλωτικό αγαθό, άρα εξαγοράσιμο. Οι Rubin&Kazanjian (2011) αναφέρονται σε μια εικόνα των μαθητών ως «άδειων δοχείων», που πληρούνται πληροφοριών με σκοπό να τις αδειάσουν, κατά βούληση, στις τελικές εξετάσεις, χωρίς τη χαρά της δημιουργικής μάθησης και της κριτικής σκέψης. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης έρχονται να κρούσουν τον κώδωνα κινδύνου για τη νέα μορφή του «καταναλωτικού σχολείου», δηλαδή μύηση των μαθητών στα χαρακτηριστικά της καταναλωτικής κοινωνίας: στη λατρεία της καινοτομίας, στη συσσώρευση εμπειριών, σε πειραματισμούς σε εναλλακτικές μεθόδους, στην απόλυτη προσήλωση στην τεχνολογία (Σμυρναίος, 2016). Κανείς δεν αντιλέγει ότι όλα τα προαναφερθέντα είναι καλές πρακτικές, αρκεί να μην γίνονται αυτοσκοπός και μεταλλάσσεται ο στόχος του σχολείου. Ο Svendsen (2005) επισημαίνει ότι, σήμερα, δίνουμε περισσότερη βαρύτητα σε κάτι ενδιαφέρον και όχι στις αξίες που πρεσβεύει. Έτσι, οι νεότερες γενεές προετοιμάζονται ως εργαζόμενοι να υποτάσσονται τυφλά στις επιταγές της κοινωνίας της αγοράς (Rubin&Kazanjian,2011).

Σε όλα αυτά προστίθεται το ευρύτατα διαδεδομένο φαινόμενο της παραπαιδείας. Το φαινόμενο, ευτυχώς ή δυστυχώς, δεν είναι ελληνικό. Παγκοσμίως, θεωρείται θέμα μεγάλης σπουδαιότητας, χωρίς να συνοδεύεται με ανάλογες έρευνες, ως να αποσιωπάται

από όλους τους εμπλεκόμενους (Bray&Kwok,2003). Ως παραπαιδεία ονομάζεται κάθε αμειβόμενη διδακτική δραστηριότητα, εκτός του σχολικού ωραρίου, με στόχο την ενίσχυση των επιδόσεων των μαθητών, τόσο για τις ενδοσχολικές εξετάσεις όσο και για τις εθνικές (Πανελλήνιες), είτε με ιδιαίτερα μαθήματα είτε μέσω οργανωμένου φροντιστηρίου. Μελετητές σε παγκόσμιο επίπεδο ερευνούν τις αιτίες και τη διαστάσεις του, η μορφή του οποίου μεταλλάσσεται ανάλογα με το τοπικό συγκείμενο, την οικονομική και πολιτιστική κουλτούρα κάθε κοινωνίας (Bray, 2010, Mori&Baker,2010). Οι Bray et al.(2014) επισημαίνουν ότι, ως φαινόμενο, αποτελεί συνάμα την αιτία αλλά και το αποτέλεσμα των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, που πιέζουν για μια ανταγωνιστική εκπαίδευση. Αντανακλά τη σημασία που αποδίδεται στο θεσμό της εκπαίδευσης ως προϋπόθεση της επαγγελματικής ανέλιξης, αλλά και στην σπουδαιότητα των εξετάσεων στην επιλογή των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες δεν αναφέρονται μόνο στην ακαδημαϊκή διάσταση του φαινομένου αλλά και στις επιδράσεις του στον κοινωνικό ιστό, στα οικονομικά των οικογενειών και στο ήδη επιβαρυνόμενο καθημερινό πρόγραμμα των μαθητών και των οικογενειών τους (Bray et al, 2013). Οι Pora και Acedo(2006) επίσης συνδέουν το φαινόμενο με το μειωμένο κοινωνικό και οικονομικό κύρος των εκπαιδευτικών και στην προσπάθειά τους να το ανακτήσουν μέσα από τη μορφή της παράλληλης εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση τους ότι οι μαθητές έχουν υψηλότερες προσδοκίες από τους καθηγητές του φροντιστηρίου ή των ιδιαίτερων μαθημάτων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της τυπικής εκπαίδευσης (Tansel & Bircan, 2006).

Ο Bray (1999b), σε μια εκ βαθέων μελέτη της παραπαιδείας, επισημαίνει τους λόγους που συντελούν στην επικράτηση της «σκιάδους εκπαίδευσης»-«shadow education»-, όπως τη χαρακτηρίζει μεταφορικά. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στις πολυπληθείς τάξεις, τη μεγάλη αναλογία μαθητών προς εκπαιδευτικούς, τη χαμηλή χρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης, στη συνεχή έκπτωση της παρεχόμενης ποιότητας της εκπαίδευσης στην τάξη, αλλά και την έλλειψη της πολιτικής βούλησης για την πάταξη του φαινομένου. Από την άλλη πλευρά, τονίζει την αυξανόμενη γονεϊκή επιθυμία για εισαγωγή των παιδιών τους σε υψηλού κύρους πανεπιστημιακές σχολές, λόγω της σύνδεσης των αντίστοιχων πτυχίων με τη αγορά εργασίας και τις επιταγές της. Σε αντίστοιχη έκθεση για την εκπαίδευση - «Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα» του ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ(2016) - γίνεται λόγος για την «επένδυση σε χρόνο για μάθηση». Αξιοσημείωτο είναι το συμπέρασμα ότι ο εξωσχολικός χρόνος που αφορά στην

υποστήριξη των βασικών αντικειμένων (Γλωσσικά μαθήματα, Μαθηματικά και Φυσικές επιστήμες) είναι κατά 43,5% υψηλότερος του υποχρεωτικού ενδοσχολικού χρόνου, γεγονός που ενισχύεται από την αντίληψη ότι η μάθηση στο σχολείο δεν είναι επαρκής για τις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως η παρουσία της παραπαιδείας ως κοινωνικού φαινομένου ίσως να υποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει αλλαγών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναβάθμισης ή ότι ως κοινωνία πρέπει να οριοθετήσουμε το αξιακό μας επίπεδο.

Στην προαναφερθείσα έρευνα των Γκιζελή κ.συν.(2007), οι απόψεις γονέων για την απαξίωση του δημόσιου σχολείου επικεντρώνονται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών τους. Ιδιαίτερως αρνητική στάση παρουσιάζεται σε γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο Λύκειο, και επισημαίνουν ότι «το σύγχρονο ελληνικό σχολείο δεν καταφέρνει να υλοποιήσει τις προσδοκίες του». Αποδέκτες αυτής της πρότασης αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που εισπράττουν ανάρμοστες και αγενείς συμπεριφορές από τους μαθητές, που εκφράζουν κι αυτοί με τη σειρά τους τα συναισθήματα των γονέων τους αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Το 2009 η Cohen στις Η.Π.Α., μέσω του Ιδρύματος Fulbright και με συμμετοχή εκπαιδευτικών Λυκείων από 28 χώρες του παγκόσμιου χάρτη, εκπόνησε έρευνα με σκοπό την εμβάθυνση στις γενεσιουργούς αιτίες του προβλήματος και στην εξεύρεση λύσεων (Falla,2013). Έτσι, εκπαιδευτικός από τη Νέα Ζηλανδία επισήμανε ότι η αγενής συμπεριφορά προς τους καθηγητές και η περιφρόνηση τους, είναι το κοινό χαρακτηριστικό που ενώνει τους μαθητές στο σχολείο. Ως άμεση συνέπεια αυτών των σκέψεων, εύλογα, τίθεται το ερώτημα κατά πόσον το σύγχρονο σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, αντιμέτωποι με όσα έχουν ήδη παρατεθεί, καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε καθήκοντα, υποχρεώσεις, προσωπικές φιλοδοξίες, οράματα. Με τη γενική διαπίστωση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, θεωρούν τους εαυτούς τους δέσμιους μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την οποία δεν έχουν λόγο, και ιδιαίτερος, των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ). Μάλιστα, στο Λύκειο, όπου όλο το πλαίσιο κινείται γύρω από τις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κάθε πρωτοβουλία παρέκκλισης από τα στενά περιθώρια του ΑΠΣ θεωρείται παρακινδυνευμένη. Αυτή η ιδιαιτερότητα δημιουργεί μια αίσθηση μονοτονίας η οποία, όμως, ίσως και να προσφέρει αίσθημα αντάρκειας ή ασφάλειας.

Εκτός Ελλάδας, ο Hampton (2005) διαπιστώνει ότι τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε χώρους αφιλόξενους, στεγνούς, αποστειρωμένους, όπου εκλείπει η χαρά και η δημιουργία ανεξάρτητων και κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Η Cohen, στην ανωτέρω έρευνα, επισημαίνει, επίσης, ότι η αυστηρή προσήλωση στη διδασκαλία και στην τυποποίηση των εξετάσεων απογυμνώνει την εκπαίδευση από την πνευματική της συνιστώσα. Όμως, η έλλειψη της ανανέωσης και της έμπνευσης οδηγούν στην επαγγελματική απολίθωση. Χρειάζεται ισχυρή ψυχική ανθεκτικότητα και ρίσκο, ώστε ένας εκπαιδευτικός να εφευρίσκει συνεχώς νέες μεθόδους διδασκαλίας για να κερδίζει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Διαφορετικά, η μάθηση γίνεται μια τυπική τεχνική δραστηριότητα (Hodgkinson & Hodgkinson, 2005), στερούμενη της παιδαγωγικής της αξίας. Παράλληλα, ένα αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης πλανάται στον εκπαιδευτικό χώρο, ως απότοκο της κοινωνικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών και του χαμηλού κύρους του επαγγέλματος.

Για το χαμηλό κύρος των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, κάνει λόγο και η Cohen (2013, όπ.ανάφ. Falla), επισημαίνοντας ότι το φαινόμενο παρατηρείται τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Στην έρευνα που προαναφέρθηκε, είναι άξια παρατήρησης η δήλωση Ρουμάνου εκπαιδευτικού ότι, σε αντίθεση με την παρούσα αντίληψη, πριν από την εξέγερση του 1989, οι εκπαιδευτικοί της χώρας του θεωρούνταν αυθεντίες και απολάμβαναν υψηλού σεβασμού στην τοπική κοινωνία. Αυτή την παρατήρηση επιβεβαιώνει και εκπαιδευτικός της Νότιας Αφρικής, η οποία δηλώνει ότι στην εποχή της ευκολίας και της απόλυτης ελευθερίας, η μάθηση και η μελέτη, διαμέσου μόχθου, θεωρείται, πλέον, κοινωνικά απαξιωμένη.

Σήμερα, ως κριτήριο σεβασμού αποτελούν οι οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος, οι οποίες, όμως, είναι χαμηλές παγκοσμίως. Εξαίρεση αποτελεί η Ν.Κορέα, όπου οι εκπαιδευτικοί, μαζί με τους μηχανικούς, έρχονται σε δεύτερη θέση, μετά τους γιατρούς, στοιχείο που αντανάκλα τη σημασία που αποδίδουν, ως κοινωνία, στο θεσμό της εκπαίδευσης. Κι αυτό, γιατί θεωρούν σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί εμπνέουν και διαμορφώνουν τις προσωπικότητες της κοινωνίας του μέλλοντος (Rubin & Kazanjian, 2011). Προς ενίσχυση της προηγούμενης σκέψης έρχεται η αντίληψη των Massa & Pinhasi-Vittorio (2009) ότι μέσα σε ασφαλείς τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανακαλύψουν τα κρυμμένα τους δυναμικά, οι έφηβοι επιτυγχάνουν να μετασχηματίσουν τον εαυτό τους και έτσι αποκτούν τη δυνατότητα να

αλλάζουν μελλοντικά και την κοινωνία. Όμως, οι ασφαλείς τάξεις δημιουργούνται μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενδυναμωμένοι στο ρόλο τους, επαρκείς ψυχολογικά αλλά και επαγγελματικά δεσμευμένοι.

Προτάσεις προς την κατεύθυνση ανάκαμψης του θεσμού του σχολείου και των λειτουργιών του κατατίθενται παγκοσμίως. Η Cohen(2013, οπ.αν.Falla) προτείνει εστίαση στο δημιουργικό δυναμικό της διδασκαλίας, στην έμφαση σε «δασκαλοκεντρικές» τάξεις, όπου θα ξαναβρούν τη θέση τους οι αξίες, οι ανθρωπιστικές και οι κοινωνικές επιστήμες. Παράλληλα, θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με πάθος και σεβασμό για τα μαθήματα τους, διακρίνονται από αλτρουισμό, μαχόμενοι, εμμέσως, και για τη διατήρηση του πολιτισμού. Γι' αυτό, τονίζει πως το κέρδος του εκπαιδευτικού χώρου είναι πολύ μεγάλο, όταν ο εκπαιδευτικός εισπράττει την ανάλογη τιμή και ηθική ανταμοιβή για την πνευματική του εργασία. Αν λάβουμε, δε, υπόψη ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού στο ρόλο του εξαρτάται από τη σχέση που διαμορφώνει με την εργασία του (Ντούσκας,2007, οπ.αν. Παπαφωτίου 2014), και ότι το σχολείο γίνεται αποτελεσματικό όταν οι εκπαιδευτικοί του είναι αποτελεσματικοί (Saracoglou &Yenice,2009), κατανοούμε πόσο σημαντική είναι βελτίωση των ανωτέρω παραγόντων.

1. 5. Σύνοψη 1^{ου} κεφαλαίου.

Οι σχολικές μονάδες, ως δημιουργήματα της σύγχρονης κοινωνίας, ακολουθούν την πολυπλοκότητά της τόσο στην οργάνωση τους όσο και στη λειτουργία τους. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων έρχεται να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν την πορεία ενός σχολικού οργανισμού. Περιγράφει το αλληλεπιδραστικό σύστημα όπου νοηματοδοτούνται οι ενέργειες των εμπλεκομένων, εξελίσσεται η συλλογικότητα, αναπτύσσεται η νοημοσύνη μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα να μαθαίνει και να βελτιώνεται ως «αυτοπηδαλιουχούμενο» σύστημα (Bouvier, 2013).

Σημαντική εμφανίζεται η έννοια του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού. Κατά τον Wilke(2004) μάθηση στους οργανισμούς σημαίνει ότι οι οργανισμοί «ενσωματώνουν γνώση στις δομές, δηλαδή στους ρόλους, στις διαδικασίες, στα συστήματα ελέγχου τους και γίνονται ευφυή σε αυτά», ώστε να αναπτύσσεται η συστημική μάθηση. Τοιουτοτρόπως γίνεται κατανοητό πως ένα μανθάνον σχολείο δεν έχει απλά στόχο τη

μεταβίβαση γνώσεων αλλά επαγρυπνά στον τομέα των σχέσεων, στην ποιότητα των αποτελεσμάτων και στη διόρθωση των δυσλειτουργιών (Bouvier, 2013).

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα έχει να αντιμετωπίσει το έντονο πρόβλημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου. Μαθητές, αδιάφοροι για την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη, επικεντρώνουν την προσοχή τους στις εξετάσεις, με απώτερο σκοπό τις εισαγωγικές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, το σχολείο μετατρέπεται σε πάροχο εξαγοράσιμης γνώσης, μυώντας τους μαθητές στην έννοια του καταναλωτικού σχολείου, αποθησαυρίζοντας αενάως εμπειρίες, καινοτομίες, τεχνολογικές ανακαλύψεις, αφήνοντας κατά μέρος τις βασικές αξίες της εκπαίδευσης. Επιπλέον, το πρόβλημα της παραπαιδείας ή της «σκιώδους εκπαίδευσης», όπως αναφέρεται στην παγκόσμια βιβλιογραφία, έρχεται να οξύνει το όλο ζήτημα. Με δεδομένο ότι το σχολείο είναι ένα ανοικτό διανθρώπινο σύστημα, ο προβληματισμός της ανωτέρω κατάστασης αφορά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, δημιουργείται μια διελκυστίνδα όπου συγκρούονται ήδη ισχυρά διαμορφωμένα στερεότυπα και αδράνειες, με αναδυόμενες καταστάσεις στον παγκόσμιο χώρο του διαδικτύου. Το κύρος του εκπαιδευτικού βαίνει συνεχώς μειούμενο τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, παρά τη δυναμική του επαγγέλματος να πλάθει και να διαμορφώνει τις προσωπικότητες των πολιτών του μέλλοντος. Μέσα σε πολυπληθείς τάξεις, με χαμηλή συμμετοχή μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ισχνή χρηματοδότηση και συρρικνωμένους μισθούς, καλούνται να ενδυναμωθούν και να βρουν λύση στο πρόβλημα ως άμεσοι αποδέκτες του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ: ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

2.1. Η έννοια της ευφυΐας.

Όπως αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα του θεωρητικού μέρους, ένας από τους στόχους του σχολείου, ως δυναμικού συστήματος, είναι η αναπροσαρμογή των δομών του και η διεύρυνση των ορίων του, ικανότητες που προϋποθέτουν αυξημένη ευφυΐα.

Ως έννοια, η ευφυΐα έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα εδώ και αιώνες.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Thorndike (1920), διατυπώνει την «μη παραγοντική θεωρία της νόησης», σύμφωνα με την οποία η ευφυΐα δεν ακολουθεί κάποια δομημένη μορφή αλλά αναπτύσσεται άναρχα. Η κριτική που δέχθηκε, εστιάστηκε στο γεγονός ότι ο ανθρώπινος νους ανταποκρίνεται στις σχέσεις μεταξύ ερεθισμάτων και απαντήσεων, άρα περιορίζεται σε συμπεριφοριστική λειτουργία (Βαλιάκα, 2011).

Αργότερα, διατυπώθηκαν και οι θεωρίες των πολλών παραγόντων με εκπροσώπους τους Thurstone (1938) και Guilford (1967,1982). Στις θεωρίες τους βασίστηκαν οι Cattell και Horn(Cattell,1971), οι οποίοι ιεράρχησαν τους πολυπληθείς παράγοντες που όρισαν οι προηγούμενες θεωρίες (ιεραρχικά μοντέλα).

Οι ανωτέρω θεωρίες βασίζονται στις ψυχομετρικές αξιολογήσεις των αντίστοιχων τεστ και αγνοούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα, τη μεταγνώση. Το 1983 ο Howard Gardner υποστήριξε τη θεωρία της πολλαπλούς ευφυΐας, διακρίνοντας 7 μορφές ευφυΐας : τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, την χωρική, τη μουσική, την κιναισθητική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Το 1985 ο Robert Sternberg δήλωσε πως η νοημοσύνη περιγράφεται με όρους επεξεργασίας πληροφοριών και διατύπωσε την τριαρχική θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η νοημοσύνη αποτελείται από το

αναλυτικό, το εμπειρικό και το πραγματολογικό στοιχείο. Το αναλυτικό αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του ατόμου να επεξεργάζεται και να αναλύει πληροφορίες, το εμπειρικό στην ενόραση του ατόμου, και το πραγματολογικό στοιχείο στην πρακτική νοημοσύνη και στον τρόπο που ο καθένας επιλύει τα προβλήματα της καθημερινότητας του (Sternberg, 2005).

Αργότερα, οι MacGilchrist, Myers και Reed(2004) προβληματίστηκαν από τη σκέψη του Senge (2000,51) πως *«αν συνεχίσουμε να εκπαιδεύουμε τους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο οργανωμένο κατά το βιομηχανικό πρότυπο, με δασκαλοκεντρική διδασκαλία και αυστηρό έλεγχο, τότε προετοιμάζουμε μαθητές να ζήσουν σε μια εποχή που έχει παρέλθει ανεπιστρεπτί»*. Στην προσπάθειά τους να δώσουν έναν αέρα ανανέωσης στους σχολικούς οργανισμούς, διατυπώνουν τη θεωρία των εννέα ευφυιών, ως ένα σύνολο αρχών και αξιών, επεκτείνοντας, τοιούτοτρόπως, τη θεωρία του Gardner. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για την ηθική και πνευματική ευφυΐα- που αναφέρονται στο όραμα-, για την ευφυΐα του περιεχομένου (ή γενικού πλαισίου), τη λειτουργική, τη συναισθηματική, τη συλλογική, τη στοχαστική, τη παιδαγωγική -που αναφέρονται στη δράση- και, τέλος, τη συστημική, που επιβεβαιώνει ότι το όραμα και η δράση λειτουργούν μαζί.

Γενικά, υπάρχουν διαφωνίες και ως προς τον ακριβή ορισμό της ευφυΐας αλλά και ως προς τις μεθόδους μέτρησής της. Ως ευφυΐα θεωρείται η δυνατότητα του εγκεφάλου να σκέφτεται, να εκλογικεύει, να αντιλαμβάνεται αφηρημένες έννοιες, να προτείνει λύσεις σε προβλήματα, να μαθαίνει και, κυρίως, να κατανοεί και να προβλέπει. Μ' αυτό τον τρόπο ο άνθρωπος προσπαθεί να κατανοήσει πολύπλοκα θέματα, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του, να ωριμάζει, να ξεπερνά τις δυσκολίες του. Ο Wechsler (1975) τονίζει πως η ευφυΐα είναι η ικανότητα για αντίληψη και λογική σκέψη, με την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων/μέσων για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων.

Η επιστήμη της νευροφυσιολογίας του εγκεφάλου προσπαθεί να εντοπίσει τις περιοχές και τις λειτουργίες που συνδέονται με τα διάφορα είδη της γνωστικής δραστηριότητας (Feldman,2009). Οι αντίστοιχες έρευνες αποδεικνύουν ότι προκύπτει ως αποτέλεσμα της σύνθετης διασύνδεσης των νευρώνων και εικάζεται ότι συνδέεται και με τη συνείδηση. Η ευφυΐα συντελεί στην επέκταση του κόσμου που αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις μας και μας δίνει τη δυνατότητα να λειτουργούμε επιτυχώς σε αυτόν.

Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τη σημασία της στην εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, απαιτείται η ανάλυση της έννοιας του συναισθήματος.

2.2. Η έννοια του συναισθήματος.

Στην προσπάθεια της επιστήμης να αποδοθεί με ακρίβεια ο ορισμός της έννοιας «συναίσθημα», οι ερευνητές καταλήγουν σε αδιέξοδο (Forgas, 2000). Κι αυτό, γιατί στη συγκεκριμένη ορολογία εμπεριέχεται «ένα ευρύ φάσμα εμπειριών, όπως οι συγκινήσεις, οι διαθέσεις και οι προτιμήσεις» (Eysenck, 2010, σελ. 532). Με τον όρο συγκίνηση αναφερόμαστε στην περιγραφή σύντομων αλλά έντονων εμπειριών, ενώ η διάθεση περιγράφει μια παρατεταμένη εμπειρία χαμηλότερου επιπέδου. Στην ελληνική βιβλιογραφία, με τον όρο «συναίσθημα» μεταφράζεται η λέξη «emotion», που επικρατεί στην αντίστοιχη αγγλική.

Σύμφωνα με τον Goleman (2011), συναίσθημα είναι μια σύνθετη κατάσταση που περικλείει αφενός αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης και αφετέρου σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, που προδιαθέτουν την ανάγκη για δράση, όπως δηλώνει και η ετυμολογική ανάλυση του αγγλικού όρου «emotion» (λατινιστί *motere*=κινώ).

Οι ερευνητές ερίζουν για την κατάταξη των συναισθημάτων με σειρά προτεραιότητας. Ο Goleman (2011) ως βασική οικογένεια συναισθημάτων θεωρεί εκείνη που ως μέλη έχει τον θυμό, τη θλίψη, τον φόβο, την απόλαυση, την αγάπη, την έκπληξη, την αποστροφή, τη ντροπή. Βέβαια, αυτός ο κατάλογος, όπως τονίζει ο ίδιος ο ερευνητής, δεν είναι η λύση του προβλήματος, διότι τίθεται το ερώτημα της κατάταξης των συναισθημάτων που προκύπτουν μέσα από αρετές ή ελαττώματα, όπως η ελπίδα, η μεγαλοψυχία, η ηρεμία ή η απάθεια, η αδιαφορία, η αμφιβολία. κλπ.

Κατά τη δεκαετία του 1990 εμφανίστηκε το μοντέλο του συγκινησιακού εγκεφάλου σε αντιδιαστολή με το μοντέλο του λογικού εγκεφάλου (Ekman, 1992). Ο

λογικός νους στοχάζεται, συλλογίζεται, κρίνει ενσυνείδητα. Ο συγκινησιακός νους σχετίζεται με τα συναισθήματα και είναι πιο παρορμητικός. Έδρα του είναι η αμυγδαλή, κοντά στη βάση του μεταχιακού δακτυλίου του εγκεφάλου, η οποία, λειτουργώντας ως «ψυχολογικός φρουρός», επιτρέπει την έκκριση των αντίστοιχων ορμονών. Τότε τα εγκεφαλικά κέντρα ενεργοποιούν το καρδιαγγειακό σύστημα, τους κινητικούς μυς, το γαστρεντερικό σύστημα και τους μυς του προσώπου, προσδίδοντάς του τις εκφράσεις που αναλογούν. Η ανωτέρω έρευνα θεωρείται επαναστατική, γιατί μελέτησε τις νευρωνικές διαδρομές των συναισθημάτων που διαπερνούν το νευροφλοιό του εγκεφάλου και οδηγούν τους προμετωπιαίους λοβούς σε αντίστοιχες αντιδράσεις αποδοχής, φυγής, επίθεσης, ηρεμίας, συμπάθειας, ενοχής κλπ. (Goleman, 2011). Τα συναισθήματα αποτελούνται από :

- Το βιωματικό στοιχείο, που δηλώνει κατά πόσο ευχάριστο ή δυσάρεστο είναι ένα συναίσθημα. Σε αυτή τη βάση, διακρίνονται σε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (Σθένος συναισθημάτων).
- Το συμπεριφορικό στοιχείο, ανάλογα με τη συμπεριφορική αντίδραση του ατόμου. Τότε, τα συναισθήματα διακρίνονται σε συναισθήματα προσέγγισης ή αποφυγής.
- Το εκφραστικό στοιχείο, ανάλογα με τις εκφράσεις του προσώπου ή τη στάση του σώματος.
- Το στοιχείο που περιέχει τις μεταβολές του Αυτόνομου Νευρικού Συστήματος (ΑΝΣ), όπως διέγερση, ιδρώτας κλπ. Σε αυτή τη βάση διακρίνονται σε ενεργοποιά ή απενεργοποιά συναισθήματα.

Η ψυχολογία μελετά τους συνδυασμούς των ανωτέρω στοιχείων, τη διαφοροποίηση των εσωτερικών καταστάσεων ορισμένων συναισθημάτων και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά των ατόμων (Βοσνιάδου, 2001). Υπάρχουν εικασίες ότι τα συναισθήματα συνδέονται με καταστάσεις επίτευξης των στόχων του ατόμου (Oatley, οπ.αναφ. Βοσνιάδου, 2001). Αυτή η σκέψη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα της νοητικής δραστηριότητας και της δραστηριοποίησης του ατόμου.

Οι Salovey & Mayer (1990) αναφέρουν ότι τα συναισθήματα αποτελούν "οργανωμένα συστήματα αντίδρασης που συντονίζουν τις ψυχολογικές, αντιληπτικές,

γνωστικές, παρακινητικές, εμπειρικές και άλλες αλλαγές μέσα σε εμπειρίες διαθέσεων και συναισθημάτων». Επίσης, ο Pinker(1997) δηλώνει πως τα συναισθήματα βοηθούν τον εγκέφαλο να θέσει προτεραιότητες και τον διευκολύνουν στη λήψη αποφάσεων την κατάλληλη στιγμή. Αυτή τη διαπίστωση ενισχύει και ο Siegel (1999), δηλώνοντας πως οι διαδικασίες που προκαλούν τα συναισθήματα, δημιουργούνται στον εγκέφαλο και επηρεάζονται από κοινωνικές και αξιολογικές λειτουργίες. Σύμφωνα δε με τον Lazarus (1999), δεν εμφανίζονται χαοτικά και παράλογα, αλλά τόσο το είδος όσο και η έντασή τους αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητα του κάθε ατόμου, όπως αυτό αντιλαμβάνεται τα γεγονότα της ζωής του, δηλαδή κατά πόσο ελέγχει τα συναισθήματά του. Ο όρος «έλεγχος των συναισθημάτων» ουσιαστικά σημαίνει τον έλεγχο της αυθόρμητης αντίδρασης τη στιγμή της επίδρασης ενός ερεθίσματος και την αναβολή της δράσης μέχρις ότου γίνει η κατάλληλη γνωστική διεργασία. Αυτή η κατάσταση προϋποθέτει δυνατότητες αξιοποίησης γνωστικών, μεταγνωστικών και βουλευτικών στρατηγικών. Μάλιστα, ο Clore (1994) παρατήρησε πως το συναίσθημα δίνει χρήσιμες πληροφορίες για την κατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου. Η ρήση αυτή επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση του Damasio (1994) πως βλάβες στα κέντρα του εγκεφάλου, συνδεδεμένες με τα συναισθήματα, προκαλούν διαταραχές στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων αλλά και στην ανάληψη ευθύνης στον εργασιακό τους χώρο. Με οδηγό αυτές τις σκέψεις, ας ερευνήσουμε τον συνδυασμό της ευφυΐας και των συναισθημάτων μέσα από τη μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ).

2.3. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Αριστοτέλης στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» (Ενότητα 9, Β6, 10-13) αναφέρει πως:

«Ο καθένας μπορεί να θυμώσει – αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο – αυτό δεν είναι εύκολο.»

Το 2000 ο Antonio Damasio, μελετώντας την περίπτωση ασθενούς με όγκο στο προμετωπιαίο εγκεφαλικό φλοιό, παρατήρησε την αδυναμία του να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να διαχειρίζεται τις υποθέσεις του και να αποφασίζει γι' αυτές. Σήμερα, οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η συναισθηματική ικανότητα του ατόμου όχι μόνο

δεν σχετίζεται με τη γνωστική νοημοσύνη αλλά επηρεάζει και την ικανότητα λήψης απόφασης (Πλατσίδου, 2010).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) δε φαίνεται να είναι εντελώς σύγχρονη, τόσο στην έρευνα όσο και στη βιβλιογραφία. Ως επιστημονικός όρος πρωτοεμφανίστηκε το 1985, όταν ο Αμερικανός μεταπτυχιακός φοιτητής W. L. Payne τη χρησιμοποίησε ως όρο στο πλαίσιο της διδακτορικής του διατριβής. Παρόλο που ο ίδιος δεν ασχολήθηκε περαιτέρω μαζί της, η έννοια συνεχίζει να είναι δημοφιλής ακόμη και σήμερα (Πλατσίδου, 2010).

Όπως ήδη αναφέρθηκε στη μελέτη της νοημοσύνης, πρώτος ο Thorndike (1920) αξιολόγησε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως την ικανότητα του ατόμου για τη διαχείριση των ανθρωπίνων σχέσεων. Ο Gardner, το 1983, με τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη επηρέασε και τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, ιδιαιτέρως το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Goleman, το 1995, με τα γλαφυρά και κατανοητά στο ευρύ κοινό συγγράμματά του, συνετέλεσε στην καθιέρωση και ευρεία αποδοχή του όρου. Το έργο του «Συναισθηματική νοημοσύνη» είχε μεγάλη απήχηση στους εμπλεκόμενους στο χώρο της εκπαίδευσης: γονείς, παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς. Το δε βιβλίο του «Συναισθηματική νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας» κέντρισε την προσοχή και του επιχειρηματικού κόσμου. Σε επίπεδο ακαδημαϊκής έρευνας, η πρώτη επιστημονική παρουσίαση έγινε από τους John Mayer (Πανεπιστήμιο New Hampshire) και Peter Salovey (Πανεπιστήμιο Yale) με τους οποίους συνεργάστηκε, από το 1995 και ύστερα, ο David Caruso. Η ομάδα τους έχει να επιδείξει πολύ αξιόλογο και σοβαρό έργο (Πλατσίδου 2010). Παρόλο που ως έννοια η ΣΝ έχει μακρά ιστορία, οι επιστήμονες έχουν ασχοληθεί πολύ λιγότερο από ότι με τη γνωστική και την πρακτική νοημοσύνη, γιατί υπάρχει δυσκολία όχι μόνο στον προσδιορισμό της αλλά και στη μέτρηση της (Landy, 2006). Επιπλέον, ο ίδιος ερευνητής διατηρεί τις επιφυλάξεις του για την επιστημονική εγκυρότητα των ερευνών του Goleman με τη δικαιολογία ότι ο σχεδιασμός τους δεν είναι διαθέσιμος στο ευρύ κοινό. Πέραν τούτου, όμως, η εμπειρία αποδεικνύει ότι για μια επιτυχημένη πορεία στη ζωή δεν αρκεί μόνο η γνωστική ευφυΐα (IQ) ούτε και η συναισθηματική ευφυΐα (EQ) μόνη της, αλλά ο σωστός συνδυασμός τους (EI).

Οι θεωρίες που αναλύουν την έννοια τη ΣΝ διακρίνονται ανάλογα με τη διάσταση της, όπου αυτές επικεντρώνονται. Άλλα μοντέλα εστιάζουν στις ικανότητες του ατόμου,

άλλα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τη προσωπικότητας του, άλλα στις ιδιότητες και τις επιδόσεις του. Κάθε μοντέλο φωτίζει μια διαφορετική διάσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας, δηλαδή ή τη γνωστική ικανότητα ή τις προδιαθέσεις της προσωπικότητας ή τη συμπεριφορά, αναλόγως με το τι θέλει να μετρήσει ο κάθε ερευνητής. Τα επικρατέστερα στο χώρο της έρευνας, διεθνώς, είναι τα μοντέλα των Mayer, Salovey και Caruso, του Bar-On και του Goleman.

2.3.1. Α. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso: Η ΣΝ ως Γνωστική Ικανότητα.

Στην πρώτη κατηγορία των μοντέλων ικανότητας ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso. Οι υποστηρικτές του θεωρούν τη ΣΝ ως ένα είδος νοημοσύνης, που περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, αλλά και άλλες ικανότητες, που σχετίζονται με το γνωστικό τμήμα του νου και το θυμικό του ανθρώπου. Αυτές οι βασικές ικανότητες σχετίζονται με την επεξεργασία των συναισθημάτων και την επίδρασή τους στη σκέψη και τη συμπεριφορά του ατόμου. Χωρίζονται σε τέσσερις κλάδους, τους κλάδους που αναφέρονται:

✓ *Στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων*, τόσο του εαυτού όσο και του άλλου. Πρόκειται για συναισθήματα που αποτυπώνονται σε εκφράσεις του προσώπου, στον τόνο της φωνής, σε έργα τέχνης και αποτελούν τη βάση των συναισθηματικών ικανοτήτων.

✓ *Στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων* στον τρόπο σκέψης, ώστε να δύναται να ανασύρει τα κατάλληλα συναισθήματα και να αναλογίζεται βασιζόμενος σε αυτά. Π.χ. αναγνωρίζω ότι είμαι χαρούμενος και ότι αυτό το συναίσθημα δίνει τη δυνατότητα να νιώθω επαρκής, για να δραστηριοποιούμαι αποτελεσματικά, με πλουσιότερη διαδικασία σκέψης.

✓ *Στην κατανόηση των συναισθημάτων*, που αναφέρεται στα σύνθετα συναισθήματα και στις αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις, δηλαδή στην πυροδότηση ενός συναισθήματος από κάποιο άλλο. Αυτή η διαδικασία συντελεί στην κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

✓ *Στη διαχείριση των συναισθημάτων*, τόσο των προσωπικών όσο και του άλλου. Μέσω της διαδικασίας αυτής γίνεται αντιληπτό το συναίσθημα που κρύβεται πίσω από μια αντίδραση και το άτομο εφευρίσκει τρόπους για την αντιμετώπιση του. Αυτή η ικανότητα αποτελεί την κορωνίδα των βασικών ικανοτήτων της ΣΝ (Πλατσίδου, 2010).

Σύμφωνα με τους Mayer et al (2004), το άτομο που επιτυγχάνει να καλλιεργήσει τις ανωτέρω ικανότητες διακρίνεται για τη λύση των συναισθηματικών του προβλημάτων με λιγότερη γνωστική προσπάθεια. Επίσης, συχνά έχει ανεπτυγμένη λεκτική και κοινωνική νοημοσύνη, είναι ευχάριστος, επικοινωνιακός, ανοικτός στην καινοτομία, με υγιείς συναισθηματικούς δεσμούς στο περιβάλλον του, αποφεύγει αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές. Όλες αυτές οι δεξιότητες τον καθιστούν ικανό για επαγγέλματα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική.

Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso δέχθηκε και αρνητικές κριτικές που εστιάζονται στα εξής σημεία:

- Η ΣΝ δεν αποτελεί νέο είδος νοημοσύνης. (Davies, Stankov and Roberts, 1998; Van Roy and Viswesvaran, 2004)
- Η θεωρητική ανάπτυξη του μοντέλου περιόρισε την πρακτική του εφαρμογή σε συγκεκριμένους τομείς πχ στην εργασία, στην εκπαίδευση, στην ανατροφή των παιδιών. (Murphy and Sideman, 2006).

Παρόλα αυτά, η ομάδα των ερευνητών έχει δώσει πλήθος εμπειριστασμένων επιστημονικών δημοσιεύσεων, περισσότερο από κάθε άλλο μοντέλο τόσο για την ανάλυση της έννοιας, όσο και για τη μέτρησή της (Mayer et al. , 2008).

Όσον αφορά στη μέτρηση της ΣΝ, στα πλαίσια του ανωτέρω μοντέλου, οι ερευνητές κατέληξαν , ύστερα από μια σειρά δοκιμών και βελτιώσεων, στο τεστ MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso, 2002, 2004), το οποίο διατίθεται από την Multi-Health Systems (www.mhs.com). Το τεστ περιλαμβάνει τέσσερα μέρη και στοχεύει στη μέτρηση των ικανοτήτων των ισαρίθμων κλάδων που προαναφέρθηκαν. Επιπλέον, οι μετρήσεις μπορούν να διακριθούν σε δυο κλάδους:

- i. της Βιωματικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που περιλαμβάνει τους δυο πρώτους κλάδους της αναγνώρισης και αφομοίωσης των συναισθημάτων.
- ii. της Στρατηγικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που περιλαμβάνει τους κλάδους της κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005).

2.3.2 . Το μοντέλο του Bar-On : η ΣΝ ως Κοινωνική Νοημοσύνη.

Ο Bar-On είναι επιστημονικός συνεργάτης του πανεπιστημίου του Τέξας και στέλεχος πολλών οργανισμών, ασχολούμενων με τη ΣΝ στην εκπαίδευση και στον εργασιακό χώρο γενικότερα. Ασχολήθηκε με τη μελέτη της στις αρχές της δεκαετίας του 1980, προτείνοντας ένα δημοφιλές μοντέλο, στην κατηγορία των γνωρισμάτων της προσωπικότητας (Bar – On, 2000). Μάλιστα, ήταν από τους πρώτους που κατασκεύασε ένα ψυχομετρικό εργαλείο για τη μέτρηση της ΣΝ (Bar-On, 1997) και ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο Emotional Quotient (EQ), δηλαδή Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, κατ' αντιστοιχία με τον Δείκτη Γνωστικής Νοημοσύνης (Bar-On, 1988).

Σύμφωνα με τη θεωρία του, η ΣΝ είναι μια έννοια που προσεγγίζεται από «μια σειρά γνωστικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997:14). Οι συγκεκριμένες ικανότητες διακρίνονται στις εξής πέντε κατηγορίες:

✓ Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, όπως συναισθηματική αυτοεπίγνωση (κατανόηση των ιδίων συναισθημάτων), διεκδικητική συμπεριφορά (για την προάσπιση των προσωπικών δικαιωμάτων με εποικοδομητικό τρόπο), αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες, ανεξαρτησία (για την καθοδήγηση σκέψης και συμπεριφοράς πέρα από εξαρτήσεις).

✓ Στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, όπως ενσυναίσθηση, δημιουργία και διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνική υπευθυνότητα με συνεργασία και εποικοδομητική προσέγγιση.

✓ Στην ικανότητα προσαρμογής, που εκφράζεται με ανοχή στο άγχος και έλεγχο των παρορμήσεων.

✓ Στη διαχείριση άγχους ως ικανότητα επίλυσης προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων, ως έλεγχο της πραγματικότητας με ορθή εκτίμηση εξωτερικών καταστάσεων, με βάση την υποκειμενική εμπειρία και, βεβαίως, ως ευελιξία. Η έννοια της ευελιξίας πραγματώνεται με την επιτυχή προσαρμογή των συναισθημάτων, των σκέψεων, και της συμπεριφοράς μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο .

✓ Στη γενική διάθεση με άξονες την ευτυχία, ως έκφραση θετικών συναισθημάτων, και την αισιοδοξία, ως έκφραση θετικής πορείας στη ζωή. Το 2000 ο Bar-On παραδέχθηκε πως η γενική διάθεση λειτουργεί περισσότερο ως διευκολυντικός παράγων της ΣΝ παρά ως πέμπτη κατηγορία.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο του Bar-On δηλώνει πως η ύπαρξη της ΣΝ προϋποθέτει οργάνωση και κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου με γνώμονα το ίδιο όφελος, με αισιοδοξία, θετική διάθεση και ικανότητα για αυτοπαρακίνηση (Bar-On,2006).

Σχετικά με τη μέτρηση της ΣΝ, ο Bar-On κατασκεύασε το πρώτο τεστ το 1992, το οποίο μετά από αναθεωρήσεις και βελτιώσεις πήρε τη μορφή ως *Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On EQ-i)* (Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικότητας) (Bar-On,2004). Το τεστ περιλαμβάνει ένα σύνολο 133 προτάσεων αυτοαναφοράς, βασισμένο σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Το 2000 οι Bar-On και Parker(2000) κατασκεύασαν την αντίστοιχη έκδοση, αναφερόμενη σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 7 έως 18 ετών, με 60 προτάσεις και 30 στη σύντομη έκδοσή του.

Όσον αφορά την κριτική που δέχθηκε, αυτή εστιάστηκε στις επικαλύψεις που παρατηρούνται στην εννοιολογική κατασκευή του μοντέλου με στοιχεία της θεωρίας των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων για την ερμηνεία της προσωπικότητας (McGraw&John, 1992). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι περισσότερες διαστάσεις της ΣΝ αποτελούν στοιχεία της ανωτέρω θεωρίας, άρα αποτελούν στοιχεία και της προσωπικότητας του ατόμου και, κατά συνέπεια, έχουν προβλεπόμενη εξέλιξη. Μάλιστα, ο McGraw προτείνει ως προτιμότερη λύση τη χρήση ενός τεστ των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων, παρά την εκ βάθρων διαμόρφωση νέων εργαλείων.

Ούτως ή άλλως το μοντέλο του Bar-On παραμένει αρκετά δημοφιλές, επεκτείνοντάς τις δράσεις του τόσο στον εργασιακό τομέα (Bharwaney-Orme&Bar-On, 2002), όσο και στην επίδρασή του στα προικισμένα άτομα ((Bar-On,2007), αλλά και σε τομείς της ψυχικής και σωματικής ευεξίας(Bar-On et al,2000).

2.3.3. : Το μοντέλο του Goleman : η ΣΝ ως Συναισθηματική Επάρκεια.

Ο Daniel Goleman είναι γνωστός από τη συγγραφή των εκλαϊκευτικών βιβλίων σχετικά με τη ΣΝ και είχε τεράστια απήχηση τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και στον εργασιακό χώρο. Κινητήριος δύναμη για το έργο του Goleman αποτέλεσε η σκέψη πως δεν αρκεί να είναι κανείς έξυπνος για να πετύχει στη ζωή. Η γνωστική ευφυΐα αποτελεί κατά 20% προβλεπτικό παράγοντα της προσωπικής και επαγγελματικής επιτυχίας, άποψη που ενστερνίζονται και άλλοι ερευνητές (Schmidt&Hunter,1998•

Sternberg, 1997). Το υπόλοιπο 80% οφείλεται στη ΣΝ, η οποία αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και την εξάσκησή της.

Το μοντέλο για τη *Συναισθηματική Επάρκεια* (The Emotional Competence Framework), που διατύπωσε το 1995, αναφέρεται σε ένα συνδυασμό ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών. Το 2000, σε συνεργασία με τον ελληνικής καταγωγής Richard Boyatzis (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000), κατέληξε σε τέσσερις ομάδες γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων, που περιλαμβάνουν επιμέρους δεξιότητες, στενά συνδεδεμένων μεταξύ τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.3.3. (Πλατσίδου, 2010). Οι γενικές κατηγορίες αναφέρονται στην αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και ως προς τους άλλους.

| | Εαυτός | Άλλοι |
|---------------------------------|--|---|
| | Προσωπική Ικανότητα | Κοινωνική Ικανότητα |
| Αναγνώριση συναισθημάτων | Αυτοεπίγνωση. Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Ακριβής αυτοαξιολόγηση Αυτοπεποίθηση | Κοινωνική Επίγνωση. Ενσυναίσθηση. Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση. Οργανωτική επίγνωση |
| Ρύθμιση συναισθημάτων | Διαχείριση Εαυτού Αυτοέλεγχος Ευσυνειδησία Προσαρμοστικότητα Κίνητρο επίτευξης Πρωτοβουλία | Διαχείριση Σχέσεων Ανάπτυξη των άλλων Επικοινωνία Διαχείριση συγκρούσεων Ηγετική Ικανότητα Καταλύτης αλλαγών Δημιουργία θεσμών Ομαδικότητα & Συνεργασία |

Πίνακας 2.3.3. Πλατσίδου(2010,75)

Το μοντέλο του Goleman έγινε ευρέως αποδεκτό λόγω της άμεσης εφαρμογής του στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης (Emmerling&Goleman, 2003). Κατά την ευρεία εφαρμογή του, απέκτησε φανατικούς φίλους αλλά και άσπονδους εχθρούς (Πλατσίδου, 2010). Οι επικριτές του καταλογίζουν τη μεγάλη ευρύτητα που δίνει ο Goleman στην έννοια της ΣΝ, περικλείοντας οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς (ιδιότητες, διαθέσεις, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, κίνητρα, διαθέσεις, κλπ.), εκτός από τη γνωστική επίδοση. Αυτό το στοιχείο, όμως, επιτρέπει στον Goleman να υποστηρίζει με βεβαιότητα το 80% της επιτυχίας στη ζωή, χωρίς να στηρίζεται σε επιστημονική έρευνα. Εξάλλου, όπως και στο μοντέλο του Bar-On, η έννοια της ΣΝ συμπίπτει με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ώστε δεν κρίνεται απαραίτητη η παρουσία της ως αυτόνομης έννοιας (Davies et al, 1998• McGrae, 2000•Mayer et al, 2008). Επίσης, κατηγορείται για έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης μέσα από την εμπειρική έρευνα (Antonakis, Ashkanasy & Dasborough, 2009). Παρ' όλα αυτά, το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων στον εργασιακό χώρο, κυρίως για τις απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν στην προβληματική πορεία ατόμων με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, έδωσε κίνητρα για περαιτέρω έρευνα της έννοιας της ΣΝ, δεδομένου ότι, σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman, επιδέχεται διδασκαλία και εξάσκηση. Επισημαίνεται δε, ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες είναι πολύ πιο ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες επιτυχίας στον εργασιακό χώρο, σε σχέση με τη μέτρηση του δείκτη γνωστικής νοημοσύνης (Cherniss, 2000), αυξάνοντας την παραγωγικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση (Coetzee & Schaap, 2005).

Για τη μέτρηση της *Συναισθηματικής Επάρκειας* χρησιμοποιείται το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360). Το τεστ είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας των D. Goleman και R. Boyatzis, το οποίο στην τελική του μορφή ECI 2.0 περιλαμβάνει ένα σύνολο ερωτήσεων ετεροαναφορών μοιρασμένες σε 72 προτάσεις. Οι μετρήσεις απαντούν στη διερεύνηση ικανοτήτων που αναφέρονται στην αυτεπίγνωση, στη διαχείριση του εαυτού, στην κοινωνική επίγνωση και στη διαχείριση σχέσεων.

Ως άμεση συνέπεια τίθεται ο προβληματισμός της εφαρμογής των ανωτέρω στο χώρο της εκπαίδευσης. Για την απάντηση του ερωτήματος κατά πόσο αυτές οι έννοιες αφορούν τον χώρο της εκπαίδευσης, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί η παρουσία της ΣΝ και η σημασία της στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.4. Η σπουδαιότητα της ΣΝ στο χώρο της Εκπαίδευσης .

Όπως έχει αναπτυχθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, η έννοια της ΣΝ αντιμετωπίζεται άλλοτε με ενθουσιασμό και άλλοτε με επιφύλαξη. Κι αυτό, γιατί ένα μεγάλο μέρος δημοσιεύσεων που υπεραμύνονται των θετικών της επιδράσεων στον εργασιακό χώρο, δεν έχει περάσει από τη διαδικασία της εμπειρικής κρίσης (Πλατσίδου, 2010). Από τα τρία μοντέλα ΣΝ που προαναφέρθηκαν, εκείνο που επικεντρώνεται περισσότερο στην ερμηνεία της εργασιακής απόδοσης είναι του Goleman. Οι δεξιότητες που αναλύει, έχουν σχέση με υψηλή απόδοση στην εργασία και την επαγγελματική επιτυχία. Ως δεξιότητες λογίζονται η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και εργασιακού άγχους, που αποτελούν σημαντικά στοιχεία σε άτομα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Σ' αυτή την κατηγορία εμπίπτουν και οι εκπαιδευτικοί, τόσο κατά την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, όσο και με τους συναδέλφους, την ηγεσία αλλά και τους γονείς.

Είναι ήδη γνωστό ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν είναι ο μόνος προβλεπτικός παράγοντας για την επαγγελματική επιτυχία (McClelland, 1973). Οι Hunter&Hunter (1984), βασισμένοι σε εμπειρικά αποτελέσματα, δηλώνουν ότι μόλις το 25% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής απόδοσης ερμηνεύεται από τον IQ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Cherniss(2000), τονίζοντας τη σπουδαιότητα των κοινωνικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων στον επαγγελματικό χώρο. Όλες αυτές οι σκέψεις συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι η ΣΝ είναι πολύ σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης, γιατί τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής, ο καθένας από τη θέση του, κατέχουν ηγετική θέση στην καθημερινότητα του σχολείου, καθόσον συντελούν στη οικοδόμηση της γνώσης και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Ash & Persall, 2000), ανεξάρτητα από το αν κατέχουν ή όχι διοικητική θέση (Leithwood, et al, 1999) .

Σχετικά πρόσφατη έρευνα καταδεικνύει ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ δηλώνουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και λιγότερο επαγγελματικό άγχος σε σχέση με συναδέλφους τους με χαμηλότερη ΣΝ (Platsidou,2010). Αυτή η σκέψη

δηλώνει πως κάποιες διαστάσεις της ΣΝ διευκολύνουν τον σωστό χειρισμό δυσάρεστων φαινομένων του εκπαιδευτικού χώρου.

Δεξιότητες της ΣΝ που έχουν εφαρμογή στην εκπαίδευση είναι :

- **Η αισιοδοξία**, η οποία συναντάται και στα τρία μοντέλα, όπως αναλύθηκαν ανωτέρω. Σύμφωνα με τους Zeidner et al(2004), οι αισιόδοξοι τύποι φαίνεται ότι διαθέτουν περισσότερη προσαρμοστικότητα και ευελιξία, άρα έχουν περισσότερες πιθανότητες για καλύτερα εργασιακά αποτελέσματα. Αυτή η εικασία ενισχύεται από τον Seligman (1990), ο οποίος μέσα από τη θεωρία της Θετικής Ψυχολογίας διατύπωσε τους όρους της μαθημένης αισιοδοξίας, σε αντιδιαστολή με τη μαθημένη ανικανότητα, δηλώνοντας την απόδοση των αιτίων της αποτυχίας σε εξωτερικά και προσωρινά ή σε εσωτερικά και μόνιμα αίτια. Ο Goleman (1998) επιβεβαιώνει ότι τα αισιόδοξα άτομα πορεύονται με γνώμονα την ελπίδα για την επιτυχία παρά το φόβο για την αποτυχία.

- **Η διαχείριση των συναισθημάτων**, η οποία θεωρείται πολύτιμη δεξιότητα από τους αρχαίους χρόνους (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια). Μεγάλη σημασία αποδίδεται στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και η ανησυχία. Επίσης, έρευνα σε εκπαιδευτικούς ενισχύει την άποψη ότι η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την εκτίμηση, για την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Chan,2004, Nikolaou & Tsousis, 2002). Ο Goleman(2011a) προσθέτει πως η αυτεπίγνωση λειτουργεί ως εσωτερικό πηδάλιο, δηλαδή εξετάζει αν αυτό που κάναμε, ή πρόκειται να γίνει, αξίζει πραγματικά, όχι μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά και στο γενικότερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο (Παπαλόη&Μπουραντάς, 2012).

- **Η ενσυναίσθηση**. Ο Goleman(2011a:46) προτείνει: *«Να είστε ευαίσθητοι, ώστε να κατανοήσετε την επίδραση που έχουν αυτά που λέτε και ο τρόπος με τον οποίο τα λέτε στο άτομο απέναντί σας»*. Επισημαίνει δε, ότι η κριτική δεν πρέπει να έχει τη μορφή προσωπικής επίθεσης, αλλά πολύτιμης πληροφορίας, γιατί φέρνει τον αποδέκτη σε κατάσταση άμυνας και απομόνωσης, οπότε δεν είναι δεκτικός σε ό,τι λέγεται για τη βελτίωσή του. Όλα αυτά προϋποθέτουν ότι ο ασκών κριτική διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί τη συναισθηματική αλλά και τη νοητική κατάσταση του άλλου, ώστε να μπαίνει στη θέση του. Γι' αυτό τον

λόγο η ενσυναίσθηση εκφράζεται και ως συμπόνοια ή ως έκφραση αλληλεγγύης (Hoffman,2000• Σταλίκας&Χαμόδρακα,2004).

Αν, λοιπόν, η ΣΝ είναι σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης, τότε γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητά της ως προσόντος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κι αυτό γιατί, στη σύγχρονη πραγματικότητα, τόσο το προφίλ όσο και οι ανάγκες των στελεχών της εκπαίδευσης έχουν τροποποιηθεί, με στόχο την αποτελεσματική ηγεσία (Πλατσίδου, 2010). Οι Παπαλόη & Μπουραντάς (2012) επισημαίνουν πως οι μεταβολές στην οργάνωση της εκπαίδευσης δηλώνουν την αλλαγή που απαιτείται στις ικανότητες των ηγετικών στελεχών, καθόσον τα σχολεία ως πολύπλοκες οργανώσεις, μέσα από διαδικασίες ανάπτυξης δικτύων σχέσεων, οφείλουν να προσαρμοστούν σε ένα διαρκώς και με ταχείς ρυθμούς μεταλλασσόμενο περιβάλλον. Οι ίδιοι επισημαίνουν ότι : *«η άσκηση ηγεσίας δεν είναι απλά μια θεωρητική γνώση (επιστήμη), ή δεξιότητες (τέχνη) αλλά, κυρίως, κάτι που περιλαμβάνει πρακτική σοφία (φρόνηση), ενώ οι αποτελεσματικές πρακτικές προσανατολίζονται προς το συλλογικό καλό (πολιτική σοφία)»*(Παπαλόη & Μπουραντάς,2012:3).

Συγκεκριμένα, ανάμεσα στην οργανωσιακή και την κοινωνική συμπεριφορά προκύπτει μια σχέση, εξαιτίας της αλληλεπίδρασης που υφίσταται μεταξύ του ρόλου και της προσωπικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ρόλου που ενδύεται κάθε άτομο στο σύστημα και της αντίστοιχης προσωπικότητας του. Σχηματικά μπορούμε να δηλώσουμε ότι :

$$(\text{Συμπεριφορά}) = (\text{Ρόλος}) \times (\text{Προσωπικότητα}) \quad (\text{Πασιαρδής, 2004})$$

Η ανωτέρω σχέση συντελεί στην κατανόηση καταστάσεων που προκύπτουν δημοσίως, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι συμπεριφορές των ατόμων διαμορφώνονται αναλόγως με το συγκεκριμένο και το σύστημα, όπου βρίσκονται τη δεδομένη στιγμή.

Παλαιότερα, οι συναισθηματικές δεξιότητες δεν θεωρούνταν σημαντικές στην προσωπικότητα ενός ηγέτη. Σήμερα, κρίνονται απαραίτητες για την άσκηση του έργου του, ώστε να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους άλλους. Οι δεξιότητες της ΣΝ που καλείται να διαθέτει ένας ηγέτης σχολικού οργανισμού διακρίνονται, σύμφωνα με το Goleman(1999), σε δυο κατηγορίες: στις *προσωπικές* και στις *κοινωνικές*.

Στις *προσωπικές* συμπεριλαμβάνονται η αυτεπίγνωση, η αυτορρύθμιση και τα ανάλογα κίνητρα για αισιοδοξία, ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργατική διάθεση. Η

αυτεπίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του διευθυντή να γνωρίζει τα όριά του, τις ικανότητες του, να διαθέτει αυτοπεποίθηση. Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεων του, στην ανάληψη ρίσκου σε καινοτόμες ιδέες.

Στις *κοινωνικές* κατατάσσονται η ενσυναίσθηση, όπως έχει αναλυθεί ανωτέρω, και οι ηγετικές ικανότητες. Ως ηγετικές ικανότητες λογίζονται εκείνες που συντελούν στην ορθή αξιολόγηση καταστάσεων, στην παρακίνηση, στην επικέντρωση σε σαφείς στόχους, στην αξιολόγηση των λαθών, στην εμπύχωση προς το όραμα του σχολείου (Ashkanasy & Tse, 2000). Ο Ryback (1998) κάνει λόγο για τον συναισθηματικά νοήμονα ηγέτη, ο οποίος έχει το ταλέντο να κινητοποιεί τους υφισταμένους του στην επίτευξη του από κοινού συμφωνημένου οράματος, εμπνέοντας εμπιστοσύνη και αφοσίωση μέσα από την ομαδική συνεργασία, με επιδέξιους επικοινωνιακούς χειρισμούς, προωθώντας την καινοτομία, με στόχο την επαγγελματική τους ικανοποίηση, και αντιμετωπίζοντάς τους ως πρόσωπα και όχι απλώς ως εργαζόμενους. Μάλιστα, οι Nonaka & Toyama (2007) θεωρούν μεγάλο προσόν την ικανότητα του ηγέτη να μεταδίδει, να πείθει και να παρακινεί τους συνεργάτες του στην επίτευξη του κοινού οράματος. Και αυτή η ικανότητα είναι αποτέλεσμα της πολιτικής σοφίας, δηλαδή της φρόνησης, ως ηθικής αξίας. Οι Παπαλόη & Μπουραντάς (2012:6) επισημαίνουν πως, με την αρετή της φρόνησης, αυτή η πορεία αποτελεί «το τέλος μιας αναζήτησης και περιπλάνησης η οποία δεν είναι μοναχική αλλά συλλογική, και που βασίζεται όχι μόνο στη θεωρητική γνώση αλλά στην εμπειρία και τη γνώση που αντλούμε από την ανταλλαγή με τον Άλλο». Η George (2000) συνδέει τη ΣΝ με την επιτυχημένη ηγεσία, άποψη που επικροτούν και οι Coetzee & Schaap (2005). Έτσι, δίνεται πλέον έμφαση στις συναισθηματικές ικανότητες της παρά στις αντίστοιχες γνωστικές, ξεχωρίζοντας την έννοια του ηγέτη-οραματιστή από την έννοια του διαχειριστή της διοίκησης, που χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για την επίτευξη του στόχου (Πλατσίδου, 2010).

Γενικότερα, σύμφωνα με τους Leithwood et al (2010), η συμπεριφορά του ηγέτη-διευθυντή έχει τέσσερις διαστάσεις οι οποίες διαμορφώνουν το έργο του και, βεβαίως, επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και τις μαθητικές επιδόσεις. Αυτές είναι: η συναισθηματική διάσταση, η οργανωσιακή διάσταση, η ορθολογική και η οικογένεια. Με δεδομένο ότι το συναίσθημα είναι πολύ σημαντικός παράγων στη μαθησιακή διαδικασία, όπως προαναφέρθηκε (παράγραφος 2.2), η ΣΝ προσφέρει

κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, τη δέσμευση, το εργασιακό άγχος, τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των οικογενειών τους, κλπ. Ειδικότερα, για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο έλεγχος του συναισθήματος είναι ένας εξαιρετικά σημαντικός παράγων, γιατί συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος, στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, μέσα από διαδικασίες όπως :

- Η ενθάρρυνση για συνεργασία και επικοινωνία
- Η αξιοποίηση πρότερης εμπειρίας
- Η εμπιστοσύνη στον Άλλο και η αναγνώριση της προσφοράς του
- Ο σεβασμός στον Άλλο και πολλές άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες (Παπαλόη& Μπουραντάς, 2012).

32.5. Σύνοψη 2^{ου} κεφαλαίου .

Η έννοια της ΣΝ συνδυάζει τις έννοιες της Ευφυΐας και των Συναισθημάτων.

Για την ευφυΐα, οι ερευνητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη δομή της και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Από το 1980 και ύστερα, διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες με επικρατέστερες του Gardner (1983), του Sternberg(1985) και των MacGilchrist, Myers και Reed(2004). Οι MacGilchrist et al. διατύπωσαν τη θεωρία των 9 παραγόντων, επεκτείνοντας την αντίστοιχη των 7 παραγόντων του Gardner, προσθέτοντας εκτός των άλλων και τη συστημική ευφυΐα, η οποία λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη για την ενεργοποίηση και τη διασύνδεση όλων των άλλων μορφών ευφυΐας. Αυτή η μορφή ευφυΐας είναι πολύ σημαντική στο χώρο της εκπαίδευσης, γιατί συντελεί στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολικού οργανισμού. Όσον αφορά τα συναισθήματα, η παρουσία τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα της νοητικής δραστηριότητας και της δραστηριοποίησης του ατόμου, καθώς ενεργοποιούν το άτομο, θέτουν προτεραιότητες, διευκολύνουν στη λήψη αποφάσεων, αντικατοπτρίζουν την προσωπικότητα του ατόμου και τον τρόπο που ελέγχει τα συναισθήματά του. Έτσι, το συναίσθημα δίνει χρήσιμες πληροφορίες για την κατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων του ατόμου.

Η έννοια της ΣΝ προέκυψε ως συνδυασμός της γνωστικής ευφυΐας (IQ) και της συναισθηματικής ευφυΐας (EQ). Η χρήση των συναισθημάτων είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική νοημοσύνη κατά την άσκηση ηγεσίας, γιατί ο διευθυντής με τη βοήθεια της

ΣΝ, από απλός διαχειριστής διοικητικών υποθέσεων, μετατρέπεται σε ηγέτη. Έχοντας ένα υψηλό επίπεδο ΣΝ και βελτιώνοντας τις δεξιότητες του μέσα και από εκπαίδευση, επιτυγχάνει την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη του κοινού οράματος, αναπτύσσει συνεργατικές διαδικασίες, διαχειρίζεται επωφελώς τα λάθη, ενδυναμώνει, εμπνέει, καινοτομεί. Η ΣΝ είτε ως Γνωστική Ικανότητα (Μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso), είτε ως Κοινωνική Νοημοσύνη (Μοντέλο του Bar-On), είτε ως Συναισθηματική Επάρκεια (Μοντέλο του Goleman) προσφέρει δεξιότητες που αναμφίβολα συντελούν στην επιτυχημένη ηγεσία.

Όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, οι δεξιότητες της αισιοδοξίας, της διαχείρισης των συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης είναι πολύ σημαντικές τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και τους Διευθυντές, γιατί αποτελούν διευκολυντικούς παράγοντες στο έργο τους, δηλαδή στην ανάπτυξη συνεργατικότητας και στη δημιουργία θετικού κλίματος, με απώτερο σκοπό την επίτευξη του οράματος της σχολικής μονάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΟ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΘΟΥΝ ΟΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΝΟΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΟΝΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ;

3.1. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Ο όρος εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται στην συστηματική παιδεία, όπως αυτή παρέχεται μέσω οργανισμών (Κωτσίκης, 2001). Κατά τον Σαΐτη (1992), είναι ένα σύνολο στοιχείων - σχολικές μονάδες, ανθρώπινο δυναμικό, προγράμματα σπουδών, διδακτικές μέθοδοι, κ.α.- που συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με σκοπό την επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης. Επίσης, οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου(1994) ορίζουν ως εκπαιδευτικό σύστημα ένα σύνολο δομών με διττό στόχο: αφενός την πνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου, με συνέπεια την επαγγελματική και παραγωγική του προετοιμασία για την είσοδό του στην αγορά εργασίας, και αφετέρου την πολιτιστική

αναβάθμιση του ίδιου του συστήματος, μέσα από μια διαδικασία αμφισβητήσεων, με στόχο την εξέλιξή του.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπακούει στις επιταγές του κεντρικού συγκεντρωτικού, πολιτειακού και διοικητικού συστήματος οργάνωσης, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ισχυρού κράτους και διαμορφώνει - ελέγχει κεντρικά όλους τους τομείς. Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους και τη διαμόρφωση του συστήματος διοίκησης με τον νόμο 3/15 του 1833, λίγα πράγματα έχουν αλλάξει, πάρα τις κατά καιρούς προσπάθειες αποσυγκέντρωσης (π.χ. τοπική αυτοδιοίκηση) (Λαΐνας, 2000). Κεντρικό ρόλο κατέχει το Υπουργείο Παιδείας. Τα θέματα της σύγχρονης εκπαίδευσης καθορίζονται, έως την ελάχιστη λεπτομέρεια, από ένα σύνολο κανόνων δικαίου. Αυτό μεταφράζεται σε ένα σύνολο νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, κανονιστικών υπουργικών αποφάσεων και ερμηνευτικών εγκυκλίων, που καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων αλλά και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του ανθρώπινου δυναμικού τους. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες διαμορφώνεται και ο ρόλος των διοικητικών στελεχών, των διευθυντών, τόσο σε επίπεδο εφαρμογής της άνωθεν επιβαλλόμενης Εξωτερικής Εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στη διαμόρφωση της Εσωτερικής Πολιτικής.

Ως Εσωτερική πολιτική ορίζεται το σύνολο των ενεργειών και μέσων που χρησιμοποιεί μια σχολική μονάδα και επιλέγονται κατά τη διαδικασία λήψης απόφασης από τα διοικητικά όργανα του σχολείου, ώστε να επιτευχθούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Σπαθής, 2006). Τέτοια ζητήματα αναφέρονται:

- I. Στην κατανομή αρμοδιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων.
- II. Στον εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων με χρήση ΤΠΕ.
- III. Στον εμπλουτισμό της σχολικής μονάδας με το κατάλληλο εποπτικό υλικό.
- IV. Στην ανάληψη πρωτοβουλιών για περιορισμένης έκτασης ενδοσχολική επιμόρφωση, σύμφωνα με τις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού της.
- V. Σε θέματα σχετικά με τη συντήρηση, τη βελτίωση και την αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων.
- VI. Στην υγιεινή και καθαριότητα των σχολικών εγκαταστάσεων.

VII. Στην προώθηση και βελτιστοποίηση των σχέσεων της σχολικής μονάδας με τους γονείς αλλά και την ευρύτερη τοπική κοινότητα (Λαΐνας , 2000, 38).

3.2. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας περιορίζεται σε ελέγχους των προϋποθέσεων για την εφαρμογή των κανόνων , όπως αυτές ορίζονται από τη σχολική νομοθεσία (Karstanje, 1999). Συγκεκριμένα , βάσει του Ν 1566/85, αριθ.1/§ Δ1, « ο Διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων , των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών». Με δεδομένο ότι υπάρχει ο κίνδυνος να προσβληθούν οι αποφάσεις των διοικητικών στελεχών ενώπιον διοικητικών δικαστηρίων σε περίπτωση παρέκκλισης από τις ισχύουσες διατάξεις, γίνεται φανερό ότι δεν έχει άλλη επιλογή από μια στείρα και ανελαστική εφαρμογή της νομοθεσίας, ακόμη και όπου φαίνεται ότι δεν οδηγεί σε αποτελεσματικές λύσεις (Λαΐνας, 2000).

Αυτή η σκέψη δηλώνει ότι η διαχείριση δεν αφήνει περιθώρια στη διοίκηση. Γενικά στο ελληνικό συγκείμενο, ο διευθυντής ηγείται «εκ θέσεως» και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης του με τα άλλα μέλη του οργανισμού. Σε μια άλλη διάσταση του ρόλου του «οφείλει να απαγκιστρωθεί από γραφειοκρατικές δομές και διαχειριστικές πρακτικές» (Κουτούζης,2012:212-222) και από «μεταφορέας εντολής από την εξουσία» να γίνει «διαπραγματευτής των στόχων με την κεντρική εξουσία» και αναχθεί σε ηγέτη, που προσπαθεί να πείσει γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς για την αλλαγή (Παπακωνσταντίνου,2012:19). Σχετικά με τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ορισμός που δηλώνει πως ηγέτης –διευθυντής είναι εκείνος ο οποίος, «*κάνοντας συγκεκριμένες ενέργειες καταφέρνει να κάνει τα άλλα άτομα να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Είναι εκείνος ο οποίος ανεξάρτητα από την οργάνωση και το ιεραρχικό επίπεδο που βρίσκεται, καταφέρνει να πετυχαίνει εξαιρετικά αποτελέσματα με τη βοήθεια ικανοποιημένων συνεργατών*»(Μπρίνια, 2008:160). Τότε είναι που διαφορετικοί άνθρωποι συνθέτουν μια ψυχή και, υπερβαίνοντας τις προσωπικές φιλοδοξίες, κατασκευάζεται η γνώση μέσα από « έναν πληθυντικό τρόπο «ανάγνωσης» της πραγματικότητας» (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012). Ο αποτελεσματικός ηγέτης – διευθυντής δημιουργεί ένα ζεστό περιβάλλον κι αυτό με τη σειρά του συνδέεται με τη

θετική αυτοεικόνα του σχολείου, που αποτελεί έκφραση της αυτοεικόνας του ιδίου για τον εαυτό του και τις ικανότητες του (NAESP,1986, οπ. αναφ. Πασιαρδής, 2004:83) . Γενικότερα, η έννοια της ηγεσίας είναι συνδεδεμένη με την αλλαγή που απαιτείται για την ολοκλήρωση του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα από την υλοποίηση των αντίστοιχων στόχων. Αντίστοιχα, η έννοια της διοίκησης συνδέεται με «*αποτελεσματική οργανωτική διαχείριση δράσεων και δομών*» (Παπαλόη,2012:1).

3.3.Ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός.

Ως γνωστόν, το αγαθό της εκπαίδευσης παρέχεται μέσα στο σχολικό πλαίσιο με τη συμμετοχή των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της κοινωνίας, τοπικής και ευρύτερης. Για να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτισμικές απαιτήσεις, ως ανοικτό διανθρώπινο σύστημα - όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους- οφείλει να επινοεί στρατηγικές και μεθόδους που το καθιστούν «έξυπνο» και ευέλικτο στις αλλαγές (Σαϊτής, 2002). Αυτή η σκέψη οδήγησε στον ορισμό του ευφυούς σχολείου, ως μια διαδικασία κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, με βάση την αρχή ότι «τα σχολεία γίνονται ευφυέστερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους, όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά» (MacBeath et al, 2005, σ. 157) .

Ιδιαίτερως, γίνεται αναφορά στη συστημική νοημοσύνη, η οποία, όπως ο McMaster (1995, οπ.αν. Mac Gilchrist et al, 2004) δηλώνει, επιτρέπει τη ροή, τη διάδραση αλλά και τις αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των μελών που διαμορφώνουν το σχολικό οργανισμό. Τα στοιχεία που διαμορφώνουν τη συστημική νοημοσύνη είναι: τα νοητικά μοντέλα, η συστημική σκέψη, η αυτοοργάνωση και η δικτύωση.

Τα νοητικά μοντέλα λειτουργούν ως νοητικοί χάρτες, οι οποίοι μας πληροφορούν για τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και προέρχονται από τα πιστεύω και τις στάσεις που έχουμε, δηλαδή τους οικείους τρόπους σκέψης και δράσης. Η συστημική σκέψη σχετίζεται με τη θεώρηση του σχολείου ως ζωντανού συστήματος που μετασχηματίζει τη γνώση σε ζωή (Senge, 2000a), επιφέροντας δυο αλλαγές : Την επανεξέταση των νοητικών του μοντέλων και τη διαμόρφωση μιας σχέσης, όπου τα μέρη, διατηρώντας την ιδιαιτερότητά τους, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με στόχο την καλύτερη ποιότητα ζωής. Η αυτοοργάνωση αναφέρεται στη δυνατότητα του σχολικού

οργανισμού να ανανεώνεται, να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ώστε να επιτύχει τους στόχους του (Garmston&Wellman, 1995). Επίσης, σημαντικός παράγων επιτυχίας της συστημικής σκέψης είναι η δικτύωση, δηλαδή η ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών του ιδίου σχολείου όσο και των σχολείων μεταξύ τους. Η ανταλλαγή ιδεών, η χάραξη στρατηγικής, οι δημόσιες συζητήσεις ενθαρρύνουν τα σχολεία να αναπτυχθούν μέσα από ένα δίκτυο συνεργασίας και να διαμορφώσουν νέες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carnell&Lodge.2002). *«Τα σχολεία δεν μπορούν να λύσουν τα προβλήματα μόνα τους, αλλά μπορούν να δουν τους εαυτούς του ως τμήμα της λύσης»* (Fullan, 1993:42).

Με εφόρμηση την ανωτέρω ρήση του Fullan, γίνεται πλέον κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός χώρος συνθέτει μια μεγάλη ομάδα - οικογένεια, όπου τα μέλη της τιμούν και σέβονται τους κανόνες της (Goleman, 2011b). Το προφίλ κάθε εκπαιδευτικής μονάδας σκιαγραφείται σε πολλά επίπεδα, αλλά το αίσθημα της ενότητας αποτελεί κοινό παράγοντα κάθε επιτυχημένης πορείας. Πολλοί είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το αίσθημα του ανήκειν και την επιτυχή πορεία του Σχολικού Οργανισμού (Goleman, 2011b):

- **Ανάπτυξη δεξιοτήτων ενίσχυσης της ΣΝ του Σχολικού Οργανισμού.**

Μακροχρόνιες έρευνες έχουν καταδείξει ότι ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων (Elias, Zins, Weissbergetal. 1997• Durlak&Weisberg, 2005). Οι χειρισμοί αυτοί αφορούν τόσο τη διοίκηση του σχολικού οργανισμού, όσο και τους εκπαιδευτικούς του. Κι αυτό, γιατί οι δεξιότητες της ΣΝ συντελούν στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του, στη διαχείριση κρίσεων και άγχους, στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος (Bracett. Alster, Wolfe, Katulack, Fale, 2007). Σύμφωνα με τους Pellitteri, Stern, Shelton&Muller-Ackerman (2006), η ενσυναίσθηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ΣΝ, που επιτρέπει την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και συντελεί στην αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή. Επιπλέον, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα θετικό βλέμμα που περικλείει αισιοδοξία, προσαρμοστικότητα, θετική στάση ζωής. Η ικανότητα, δε, της αυτεπίγνωσης και της κατανόησης των ορίων των συναισθημάτων του ατόμου συντελεί στη διαμόρφωση ειλικρινούς και αυθεντικής προσωπικότητας.

Σε συλλογικό επίπεδο, ο Goleman(2011b) εξαιρεί ιδιαιτέρως τη σημασία της αυτεπίγνώσής του σχολικού οργανισμού, του σωστού χειρισμού των συναισθημάτων του και της τάσης προς επίτευξη, δηλαδή της διερεύνησης του περιβάλλοντος για τον εντοπισμό της κατάλληλης στιγμής για δράση. Ως αυτεπίγνωση ορίζει την κατανόηση των ορίων της σχολικής μονάδας, όπως αυτά οριοθετούνται από το κοινό όραμα, την οργανωσιακή μάθηση, τη μετατροπή των εκπαιδευτικών του από εντέλλοντες σε μαθηθάνοντες, μέσα από την κουλτούρα αντιμετώπισης των λανθασμένων χειρισμών και, βεβαίως, από την ηγεσία η οποία υποστηρίζει τη συνεργατική συμπεριφορά. Μάλιστα, εξαιρεί τη σημασία της αυτεπίγνωσης, ως οδού δια της οποίας ανασύρονται τα κρυφά συναισθήματα που δημιουργούνται στις συνεργασίες. Γι' αυτό το λόγο η ενσυναίσθηση, η ενεργητική ακρόαση του άλλου και η χρήση των κοινωνικών δεξιοτήτων στη διαχείριση των συναισθημάτων διαμορφώνουν κλίμα εμπιστοσύνης, που ευνοεί τη συνεργασία. Ενισχύει τη σκέψη του με την πρόταση ότι για να βελτιωθεί η ποιότητα και η απόδοση ενός οργανισμού, πρέπει να αναπτυχθούν καλύτερες προσωπικές σχέσεις, γιατί οι ανθρώπινες σχέσεις είναι το στοιχείο που κάνει τις ομάδες να υπερέχουν. Ο Senge(1994), επιπλέον, αναφέρει πως η ανοιχτή, έντιμη και ομαλή επικοινωνία συχνά υποτιμώνται ως παράγοντες διαμόρφωσης επιτυχημένης συνεργασίας. Αυτή η υποτίμηση, όμως, επιτρέπει τη διαμόρφωση κλίματος συναισθηματικής ομίχλης, που λειτουργεί ως τοξικό απόβλητο. Με την ανάπτυξη της ΣΝ και της ευρύτερης προοπτικής ότι η προσωπική εργασία είναι τμήμα της δουλειάς του συναδέλφου, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως «απομονωμένα νησιά» αλλά υπάρχει μια συνεχής ανταλλαγή απόψεων και χειρισμών(Goleman,2011b).

- **Θέσπιση κοινού οράματος**, ρητά διατυπωμένου και οριοθετημένου. Ως όραμα εννοούμε την έννοια, που έχει θέσει η σχολική μονάδα ως προτεραιότητα, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες και στα πλαίσια της συναντίληψης, για την επιτυχή πορεία της. Η έννοια αφορά την κοινή ευθύνη αλλά και τη δέσμευση όλης της μονάδας για την επίτευξή του σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία ως σύνολο (Παμουκτσόγλου, 2011). Αυτό σημαίνει πως όλα τα μέλη εκφράζουν τις απόψεις τους για την τρέχουσα πορεία της αλλά και τις προσδοκίες τους για το μέλλον, θέτουν προτεραιότητες και δεσμεύονται από κοινού για την υλοποίησή τους. Σύμφωνα με τους Creemers, Stoll&Reezigt, (2007),σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης οι σχολικές μονάδες πρέπει να είναι οργανωμένες με κοινά οράματα και κοινούς στόχους, μετά από συλλογική λήψη

απόφασης. Έτσι, το όραμα αντιπροσωπεύει όλα τα μέλη και η επιλογή κοινών στόχων καθορίζει κοινές δράσεις και συμπεριφορές για τη διατήρησή του. Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση του ανήκειν σε ένα οργανισμό είναι η τήρηση και ο σεβασμός των κανόνων που οριοθετούν το συμφωνημένο όραμα. Βέβαια, το όραμα δεν είναι κάτι στατικό, αλλά έχει δυνατότητες προσαρμογής στις λεπτομέρειες εφαρμογής του. Το σημαντικό είναι πως η κεντρική ιδέα παραμένει σταθερή (Κοντάκος, 2017), με κριτήριο τις ήδη από κοινού αποδεκτές αξίες, επιτρέποντας χώρο έκφρασης τόσο των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων όσο και των διαφορετικών προσεγγίσεων των στόχων, έως την ολοκλήρωσή του. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να διατυπωθεί η παρατήρηση του Senge (2000a) ότι οι στόχοι και το όραμα δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Οι στόχοι εξυπηρετούν το όραμα αλλά και το όραμα πρέπει να προσβλέπει σε έναν στόχο, ώστε να έχει νόημα ύπαρξης.

- **Στροφή στην οργανωσιακή μάθηση**, διακρίνοντας, σύμφωνα με τους Popper και Lipshitz (1998), ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις έννοιες «μάθηση μέσα σε έναν οργανισμό» (learning in organizations) και «μάθησης μέσω ενός οργανισμού» (learning by organizations). Κι αυτό γιατί η «μάθηση μέσα σε έναν οργανισμό» γίνεται μέσω των ατόμων που συγκροτούν τον οργανισμό, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δια μέσου συμμετοχικών δράσεων του οργανισμού. Εύλογα τίθεται το ερώτημα της σχέσης μεταξύ των δυο εννοιών και συγκεκριμένα της αλληλεπίδρασης τους. Ο Senge διευκρινίζει πως ο «μανθάνων οργανισμός» είναι η ευτυχής κατάληξη της πορείας που ακολουθεί η οργανωσιακή μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες όπου:

1. Το όραμα γεφυρώνεται με την υπάρχουσα πραγματικότητα μέσω της ατομικής συνειδητοποίησης.
2. Διευρύνονται τα ατομικά διανοητικά μοντέλα μάθησης
3. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες αμφισβήτησης προσωπικών στερεοτύπων.
4. Γίνεται χρήση διαλόγου και όχι αντιπαράθεσης.
5. Όλα τα ανωτέρω συμβαίνουν στο πλαίσιο ενός συστήματος.

- **Αλλαγή ρόλου από εντέλλοντα σε μανθάνοντα.** Αυτό το βήμα, σχετικά με τη συγκρότηση του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού,

προκύπτει ως άμεση συνέπεια της οργανωσιακής μάθησης. Όπως αναφέρθηκε, πέντε στάδια συγκροτούν τον ανωτέρω παράγοντα και καθένα από αυτά, με τη σειρά του, διαφοροποιεί τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, κατά τη γεφύρωση του οράματος με την πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί ότι πρέπει να βλέπει τον κόσμο όσο περισσότερο αντικειμενικά γίνεται, αναθεωρώντας τις απόψεις του. Ως παράδειγμα, ας αναλογιστούμε μία σχολική τάξη, όπου δεν προκύπτει το αναμενόμενο, κατά τις εκτιμήσεις του, αποτέλεσμα. Τότε, έρχεται αντιμέτωπος με μια προσωπική ανεπάρκεια και την ανάγκη κάλυψης της με πρόσθετη ενημέρωση ή και στήριξη (Κολέζα, 2014). Επίσης, τόσο κατά τη διεύρυνση των νοητικών μοντέλων, όσο και κατά την οριοθέτηση του κοινού οράματος, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να επαναπροσδιορίζεται μέσα από συνεχή ενημέρωση. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει κατά τη χρήση του διαλόγου για την επίλυση προβλημάτων, γιατί απαιτείται μελέτη για την επιτυχή υποστήριξη των προτεινόμενων λύσεων, ώστε η σχολική μονάδα να μάθει να διαχειρίζεται επιτυχώς παρόμοια θέματα. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε μανθάνοντα μέσα από την διαδραστική μαθησιακή διαδικασία με τους μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται και διαμορφώνει τη διδακτική του μέθοδο, ενημερώνεται και εμπλουτίζει τις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθεί, βελτιώνει τη συναισθηματική του νοημοσύνη μέσα από την ενσυναίσθηση. Ο Hargraves (2003) επισημαίνει τη σπουδαιότητά της μέσα στην τάξη, ως σημαντικού παράγοντα για την ταυτότητα και την ευεξία των μαθητών.

- **Κουλτούρα αντιμετώπισης λαθών.** Έρευνες αποδεικνύουν ότι ο φόβος για τη διάπραξη λάθους και η πίεση για την αποφυγή του, κατά τη διάρκεια της εργασίας, μειώνει τη δημιουργική δράση και έκφραση, αυξάνοντας την πιθανότητα λάθους. Για την αντιμετώπιση του φαινομένου οι Garvin, Edmondson, και Gino(2008) προτείνουν τη δημιουργία εργασιακών χώρων, άρα και εκπαιδευτικών μονάδων, με εμφανές το αίσθημα της ψυχολογικής ασφάλειας. Αυτό ερμηνεύεται ως η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αναλάβουν δράσεις, χωρίς να εμφολεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας και της περιθωριοποίησης. Ως προϋπόθεση θεωρείται

«ένα κλίμα, που εκτιμά την αλήθεια» και ένας σχολικός οργανισμός «ανοιχτός στην εσωτερική του επικοινωνία» (Goleman, 2011b). Με τον αναστοχασμό, μέσω της διαδικασίας του διπλού βρόγχου μάθησης, αναπτύσσεται η κουλτούρα διάγνωσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν από λανθασμένους χειρισμούς και χάραξη διορθωτικής πορείας της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τον Harris (2003) οι αλλαγές στις δομές με παιδαγωγική αξία συμβαίνουν μόνο μέσα από μια κουλτούρα αμοιβαίας μάθησης. Με αυτή τη διαδικασία, έμμεσα, επιτυγχάνεται η «παιδαγωγική αυτοανανέωση» του οργανισμού (Holtappels, 2003). Ως αυτοανανέωση ορίζεται η δυνατότητα της σχολικής μονάδας να βελτιώνεται, να αναπτύσσεται, να διευρύνεται απαντώντας σε νέα δεδομένα που προκύπτουν. Όπως δηλώνει ο Κοντάκος (2017), αυτό συμβαίνει όταν το σχολείο επιτυγχάνει την αύξηση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και βελτίωσης των δράσεων του, διαμέσου του στοχασμού, ευέλικτων χειρισμών και της αυτοοργάνωσης του.

• Ηγεσία υποστηρικτική της θετικής συνεργατικής συμπεριφοράς.

Ανακεφαλαιώνοντας όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, γίνεται φανερό ότι ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός ευνοεί, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του. Μέσω τις συλλογικής μάθησης η σχολική μονάδα εξελίσσεται (Mitchell & Sackney, 2000• Mulford, 1998) και η εξέλιξη, για να εδραιωθεί, χρειάζεται υποστήριξη. Η υποστήριξη προέρχεται από την ηγεσία, η οποία διευκολύνει και ενισχύει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, δηλαδή ψυχικών καταστάσεων που επιδέχονται εκμάθηση, ανάπτυξη, προσαρμογή. Τέτοιες καταστάσεις είναι η αυτοπεποίθηση, η αισιοδοξία και η προσαρμοστικότητα, που ευνοούν την ΣΝ (Luthans, 2002). Μέσω της ενσυναίσθησης αναπτύσσονται ο αλτρουισμός, ο εθελοντισμός - π.χ. ανάληψη δραστηριοτήτων για τη διευκόλυνση και των συναδέλφων -, το φιλότιμο, η ευσυνειδησία, το ήθος ως αρετή για την πραγμάτωση του κοινού οράματος, ο διάλογος με κατανόηση και όχι αντιπαράθεση, η ανάληψη πρωτοβουλιών για καινοτόμες δράσεις. Στα πλαίσια της καινοτομίας διαφαίνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή, που ενισχύει νέες στρατηγικές μάθησης τόσο στους εκπαιδευτικούς, για τη βελτίωση του έργου τους, όσο και στους μαθητές (Mintzeberg, οπ.αν. Λαΐνας, 2007). Οι Παπαλόη& Μπουραντάς(2012) αναφέρουν την

επισήμανση του Αριστοτέλη ότι η άσκηση ηγεσίας περιλαμβάνει πρακτική σοφία (φρόνηση) και πολιτική σοφία, ώστε να προσανατολίζεται προς το συλλογικό καλό. Με δεδομένο ότι ο Αριστοτέλης θεωρεί το κοινωνικό αγαθό μεγαλύτερης βαρύτητας από το ατομικό, γίνεται κατανοητό ότι η σοφία των ηγετών είναι ο μοχλός που θα τους κινητοποιήσει σε έγκαιρες και ορθές δράσεις, θα τους μετατρέψει σε μέντορες και θα δημιουργήσει ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Μάλιστα, η Νικολαΐδου(2012:46) επισημαίνει πως η *«προστιθέμενη αξία της παιδαγωγικής ηγεσίας οφείλεται στην επένδυση που γίνεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο»*.

3.3.1. Ωφέλειες από την εφαρμογή του μοντέλου του σχολείου ως συναισθηματικά νοήμονος οργανισμού.

Από όσα αναπτύχθηκαν ανωτέρω, γίνεται φανερό ότι ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός διευκολύνει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του. Όπως αναφέρουν οι Boyatzis και Osten (2002), τα αποτελέσματα είναι μεταδοτικά. Η έμπνευση και η δημιουργία διαμοιράζονται στη σχολική μονάδα και μια νέα κουλτούρα αναδεικνύεται στο προσκήνιο, όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με κίνητρα και καινοτομούν. Η διδακτική διαδικασία γίνεται ελκυστική, οι μαθητές ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους αλλά και συνολικά για το σχολείο, σεβόμενοι τον θεσμό, το προσωπικό, τις κτιριακές υποδομές. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι Συναισθηματικά Νοήμονες Σχολικοί Οργανισμοί, προσανατολιζόμενοι στην επίτευξη του οράματος, είναι χώροι δημιουργίας, ανταποκρίνονται στις προκλήσεις, έχουν πολύ καλά επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, υποστηρίζονται από έναν ενεργό σύλλογο γονέων (Mortimore et al.1998).

Επίσης, αξιοποιώντας την κουλτούρα αντιμετώπισης των λαθών και τη θετική οργανωσιακή συμπεριφορά, επιτυγχάνεται μια υψηλής στάθμης συνεργασία και συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων. Όπως αναφέρουν οι Huber, Muijs & Νικολαΐδου(2012:90), *«ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν, αυξάνεται η δέσμευση και η αφοσίωση στην επίτευξη των στόχων του σχολείου , αφού έχουν περισσότερα κίνητρα να εργαστούν»*. Ο Goleman(2011b) υποστηρίζει τη σπουδαιότητα της αφοσίωσης, αναφέροντας πως η αίσθηση του ανήκειν σε ένα οργανισμό προϋποθέτει την τιμή και τον σεβασμό των κανόνων του.

3.3.2 . Δυσκολίες και εμπόδια κατά την εφαρμογή του μοντέλου του σχολείου ως συναισθηματικά νοήμονος οργανισμού.

Όπως διαφαίνεται από τις ανωτέρω σκέψεις, ο Συναισθηματικά Νοήμων Σχολικός Οργανισμός είναι ένας οργανισμός μάθησης με κριτήριο την αναπτυγμένη ΣΝ των μελών του. Με δεδομένη την πραγματικότητα των σύγχρονων σχολείων, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που ορθώνονται στην εφαρμογή του ξεκινούν από την αναγκαιότητα αλλαγής της ήδη διαμορφωμένης κουλτούρας . Η κατακερματισμένη γνώση που προσφέρεται μέσα από ένα σφικτό Πρόγραμμα Σπουδών αφήνει λίγα περιθώρια για συνεργασίες και διαθεματικές προσεγγίσεις (Κολέζα, 2014). Άξια αναφοράς είναι η παρατήρηση του Senge (Ο' Neil, 1995) ότι τα σχολεία είναι δομημένα κατά το πρότυπο παθητικής πρόσληψης πληροφοριών, ώστε να προσφέρουν μάθηση διαστρωματωμένη, με αποτέλεσμα η συνεργατική μάθηση να βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο (Snell, 2001). Για την αλλαγή αυτής της νοοτροπίας ο Senge κάνει λόγο για τις «Μαθησιακές Δυσκολίες» που εμποδίζουν την ανάπτυξη του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού.

Καταρχάς, αναφέρεται στη δυσκολία να δουν οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση τους συναδέλφους τους, αλλά και τα προβλήματα που παρουσιάζονται, να αντιμετωπιστούν ολιστικά, ως να αφορούν όλη την κοινότητα. Δεύτερον, η σχολική μονάδα δεν αξιοποιεί τα λάθη, αλλά τα αποδίδει σε εξωγενείς παράγοντες : « Ο εχθρός είναι έξω» (Murrell&Walsh, 1993). Επίσης, ως η πλέον συνήθης πρακτική είναι η μάθηση «απλού βρόχου», με στόχο την άμεση επίλυση του προβλήματος, και όχι τη δημιουργία συνθηκών που θα εξαλείψουν την αιτία του. Επίσης, εμπόδια παρουσιάζονται όταν εμφανίζεται αντίσταση στην αλλαγή ως καινοτομία. Τότε παρατηρείται αδράνεια στη σκέψη και αδυναμία μεταφοράς μάθησης από προηγούμενη εμπειρία. Εξάλλου, η κινητικότητα των εκπαιδευτικών, που εμφανίζεται συχνά πλέον , λόγω της οικονομικής κρίσης, δημιουργεί αστάθειες στη σχολική μονάδα. Τέλος, δεν πρέπει να αγνοηθεί η έλλειψη αποτελεσματικών-χαρισματικών ηγετών-διευθυντών, που, κατανοώντας την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, προσδίδουν αξίες και παίρνουν το ρίσκο για τη χάραξη μιας πολιτικής που θα επιλύει, όσον αυτό είναι εφικτό, τις χρόνιες δυσλειτουργίες του. Έτσι, διαμορφώνεται ένα τείχος που αναστέλλει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να εξελιχθεί, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές, *«να κάνουν καλύτερη*

χρήση των δυνατοτήτων τους περνώντας από μια ατομιστική φάση (εγώ) στη δημιουργία μιας συλλογικής μνήμης και μάθησης (εμείς)» (Παπαλόη,2012).

Αναστοχαζόμενοι αυτές τις σκέψεις, αναρωτάται κανείς κατά πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή του μοντέλου του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού σήμερα. Η απάντηση δίνεται διερευνώντας τους παράγοντες ενθάρρυνσης.

3.3.3. Παράγοντες ενθάρρυνσης.

Στην εποχή της κρίσης, της πολυπλοκότητας και του παράδοξου ένα είναι το σίγουρο: η συνεχής αλλαγή (Πασιαρδής 2014). Οι σχολικές μονάδες έχουν γίνει σύνθετοι οργανισμοί και έχουν πολλά προβλήματα να αντιμετωπίσουν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιβιώσουν μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχούς πίεσης και απαξίωσης (Κολέζα, 2014). Τα εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκονται σε φάση αμφισβήτησης και αξιολόγησης. Οι παράγοντες ενθάρρυνσης για την εδραίωση του μοντέλου του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού αναδύονται μέσα από τις δυσκολίες και σχετίζονται με την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μελών του αλλά και μεταξύ άλλων σχολείων. Για τον σκοπό αυτό πρέπει να διευκρινίσει το όραμά του, τους στόχους του και τη στρατηγική που θα ακολουθήσει για την πραγμάτωσή του. Η χάραξη κοινής στρατηγικής είναι ίσως το όχημα που οδηγεί στην επιτυχημένη πορεία του. Μάλιστα, οι Mitchell & Sackney (2001) επισημαίνουν ότι η αλλαγή στις δομές ανοίγουν τις πόρτες στους εκπαιδευτικούς και ρίχνουν τους τοίχους μεταξύ τους, προτείνοντας ως πρώτους τοίχους προς ρήξη, τις νόρμες του ατομισμού. Ακόμα και η «επιβεβλημένη συνεργασία» (Hargreaves,1992) λειτουργεί θετικά για τη μετάβαση από τον ατομοκεντρισμό στον ομαδικό τρόπο εργασίας. Διερευνώντας τη ΣΝ του χρειάζεται να εντοπίσει τα δυνατά σημεία του για την ενίσχυσή του, αλλά και τα αδύνατα σημεία του για τη βελτίωση του. Βεβαίως, σημαντική είναι η παρουσία μιας φωτισμένης ηγεσίας που εμπνέει, κινητοποιεί και υποστηρίζει την ανάπτυξη ενός παρόμοιου μοντέλου σχολείου. Αυτό υπονοεί ότι η ηγεσία λειτουργεί ως ευέλικτο σχήμα που είναι ανοικτό σε νέες ιδέες, καινοτόμες δράσεις και αποδέχεται εξίσου την πρωτοπορία με το ήδη δοκιμασμένο, μέσα από το σεβασμό στη διαφορετικότητα, κατανοώντας με ενσυναίσθηση τα συναισθήματα του άλλου και αναπτύσσοντας κοινωνικές δεξιότητες (Mitchell&Sackney, 2001).

Όσον αφορά στις δομές του ΑΠΣ, από τον ΟΟΣΑ γίνονται συστάσεις-παραινέσεις για μεγαλύτερη ευελιξία στα ΠΣ, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν περισσότερη αυτονομία και υπευθυνότητα. Επίσης, επισημαίνεται ιδιαιτέρως η ανάπτυξη της συνεργασίας τόσο κατά την τυπική μάθηση όσο και σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες με τη μορφή πολιτιστικών, περιβαλλοντικών ή αγωγής υγείας προγραμμάτων, με στόχο να εμπλουτιστούν οι κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, δεδομένου ότι διαφορετικοί τύποι μάθησης αναδεικνύουν διαφορετικές δεξιότητες, χρήσιμες στην πορεία της ζωής (OECD, 2015).

3.4. Έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό διανθρώπινο σύστημα (Ζαβλανός, 1999) και μάλιστα ένας μανθάνων οργανισμός, όπως εξετάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο του Θεωρητικού μέρους. Η δυναμική του ξεκινά από την επίγνωση των αλλαγών στις δομές του, που του επιτρέπουν να μετατραπεί σε οργανισμό που μαθαίνει. Όπως επισημαίνουν οι Mitchell & Sackney (2001) «οι νόρμες του ατομικισμού, που υπάρχουν στα σχολεία» αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες προς την κατεύθυνση αυτή. Και συνεχίζοντας προτείνουν την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, τον κριτικό αναστοχασμό, τον διάλογο ως παράγοντες που μπορούν να αναχαιτίσουν τις αρνητικές συνθήκες που τις προκαλούν. Επίσης, η πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο δίνει συνεχή δείγματα αδιαφορίας και απαξίωσης τόσο από τη μεριά των μαθητών, όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς. Η εμπειρία καταδεικνύει ότι κάτι πρέπει να αλλάξει ως προς την προσέγγιση των αναδυόμενων προβλημάτων. Η ΣΝ, έννοια παλιά αλλά παρεξηγημένη στο χώρο της εκπαίδευσης, ίσως καταφέρει να δώσει απαντήσεις στα προβλήματα. Κι' αυτό, γιατί θεωρείται πολύ σημαντική δεξιότητα τόσο για τους διευθυντές όσο και τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του λειτουργήματός τους. Ιδιαίτερος προβληματισμός τίθεται όταν οι πολλά υποσχόμενες ακαδημαϊκές περγαμινές δεν συνεπάγονται εξίσου υψηλές κοινωνικές ικανότητες.

Το 2007, η Βασιλάκου μελέτησε τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό των διευθυντών σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Η έρευνα της, σε δείγμα 51 διευθυντών σχολείων και 281 εκπαιδευτικών από την ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλίας, μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφορών του εργαλείου MSCEIT, κατέληξε στο

συμπέρασμα πως πτυχές της ΣΝ του ηγέτη δεν είχαν σχέση με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Το 2008, η Βάσιου, σε δείγμα εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, ερεύνησε τη σχέση της ΣΝ των διευθυντών με το σχολικό κλίμα και την εργασιακή εμπειρία των υφισταμένων τους.

Το 2010, ο Δελλατόλας ερεύνησε τη ΣΝ σε σχέση με τη χαρισματική ηγεσία. Συγκεκριμένα, σε δείγμα 226 μαθητών ηλικίας 14-17 ετών Δημοσίων λυκείων περιοχής Πατρών και Ναύπακτου, μελέτησε τη σχέση των διαστάσεων της ΣΝ με τις συνιστώσες της μετασχηματιστικής ηγεσίας των εκπαιδευτικών. Την ίδια χρονιά έρευνα των Vigoda-Gadot & Meisler (2010) μελετά τη ΣΝ ως παράγοντα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερως, γίνεται αναφορά στη συμμετοχή της ΣΝ στην οργανωσιακή δέσμευση και στην πολιτική ενάντια στην απουσία από την εργασία.

Το 2013, η Σακελλάρογλου Σμαράγδα ερεύνησε την επίδραση της ΣΝ των διευθυντών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σε δείγμα διευθυντών και εκπαιδευτικών 65 σχολείων της Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Ανατολικής Αττικής.

Η Καζαμία (2015) μελέτησε τη ΣΝ ως παράγοντα επίδρασης στην εργασιακή εμπειρία και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, έχοντας ως δείγμα 26 διευθυντές και 182 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων των νομών Θεσσαλονίκης, Μαγνησίας, Βοιωτίας, Αττικής και Τρικάλων και χρησιμοποιώντας ως εργαλείο μέτρησης το WLEIS (Wong Law Emotional Intelligence Scale).

Άλλη έρευνα, επίσης, εστιάζει στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της ΣΝ και στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου (Μορφάκη, 2011).

Απ' όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, απουσιάζει η έρευνα της ΣΝ ως δομικό στοιχείο του Διευθυντή για τη διαμόρφωση της σχολικής μονάδας σε Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό, καθώς, επίσης, και ως δεξιότητα για την αναχαίτιση του φαινομένου της απαξίωσης του δημοσίου σχολείου. Η εμπειρία από την καθημερινότητα του σχολείου καταδεικνύει ότι η απαξίωση δεν αφορά μόνο την τελευταία τάξη του Λυκείου, αλλά προϊόντος του χρόνου, το φαινόμενο παρατηρείται και σε μικρότερες τάξεις. Οι μεταβολές στις εισροές στο μαύρο κουτί διεργασιών του σχολικού οργανισμού, λόγω της παρατεταμένης οικονομικής και πνευματικής κρίσης, δείχνουν ότι επηρεάζουν όλη τη σχολική πραγματικότητα. Μέσα από αυτές τις σκέψεις αναδύθηκε ο προβληματισμός

κατά πόσο η ΣΝ του διευθυντή είναι ικανή να προτάξει καινοτόμες απαντήσεις στα θέματα αποδόμησης που παρατηρούνται.

3.5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ

Είναι κοινά αποδεκτό ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον πλανήτη βρίσκονται σε φάση κρίσης και αμφισβήτησης. Το φαινόμενο της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου απασχολεί όλο και περισσότερο την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να αναζητείται εναγωνίως λύση στα αναδυόμενα προβλήματα. Η απαξίωση εκφράζεται και εκ μέρους των μαθητών, των γονέων, της ευρύτερης κοινωνίας αλλά και εκ μέρους των εκπαιδευτικών του. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι κλονίζεται η αυθεντία του με την υπερπροσφορά γνώσης από δίκτυα, ηλεκτρονικά και διανθρώπινα, εκτός της σχολικής μονάδας. Ο θεσμός του σχολείου απαξιώνεται από το κοινωνικό σύνολο ως μέρος μιας γενικότερης αμφισβήτησης αξιών και θεσμών. Η Γενική Συστημική Θεωρία έρχεται να δώσει απαντήσεις, χαρακτηρίζοντας το σχολείο ως ένα ανοικτό διανθρώπινο σύστημα, όπου ως εισροές θεωρούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, η τοπική και ευρύτερη κοινωνία, τα προβλήματα που προκύπτουν. Εκροές λογίζονται οι επιδόσεις των μαθητών, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τους, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι λύσεις που δίνονται στα προβλήματα που ενσκήπτουν κλπ. Για την προαγωγή του θεσμού του δημόσιου σχολείου, η θεώρηση του ως μανθάνοντος οργανισμού, του προσδίδει πολύτιμα εφόδια για την εξέλιξή του. Ιδιαίτερως σημαντικά στοιχεία αποκτά ο Σχολικός Οργανισμός διαμέσου της συστημικής νοημοσύνης, όπου εκτός των άλλων αναπτύσσεται η συνεργατική σκέψη, η αυτοοργάνωση και η δικτύωση. Η συστημική νοημοσύνη σε συνδυασμό με την Συναισθηματική Νοημοσύνη διαμορφώνουν τον Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό, με στόχο την υπέρβαση των προβλημάτων που δημιουργούνται στο συγκεκριμένο της παγκοσμιοποίησης και των γεωπολιτικών αλλαγών.

Χαρακτηριστικά του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού θεωρούνται η ανάπτυξη δεξιοτήτων της ΣΝ του Οργανισμού, το κοινό όραμα, η στροφή προς την οργανωσιακή μάθηση, η αλλαγή ρόλου από εντέλλοντα σε μανθάνοντα και η ύπαρξη ηγεσίας υποστηρικτικής της συνεργατικής συμπεριφοράς. Η σωστή διαχείριση των ανωτέρω στοιχείων μετασχηματίζει το άκαμπτο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον σε χώρο δημιουργίας για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν πλέον κίνητρα για ανέλιξη

και βιώνουν αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι μαθητές απολαμβάνουν έναν εκπαιδευτικό χώρο ελκυστικό, με θετικά συναισθήματα, που αποπνέουν σεβασμό, ήθος και αξίες. Δυσκολίες για την εφαρμογή του ανωτέρω μοντέλου σχολείου εντοπίζονται στη δομή του ΑΠΣ, στην αντίσταση στην αλλαγή και την καινοτομία, στις δυσκολίες να ενταχθούν οι δεξιότητες της ΣΝ στην καθημερινότητα.

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ούτε η Γνωστική ευφυΐα, αλλά ούτε και η Συναισθηματική ευφυΐα επαρκούν από μόνες τους για την επιτυχημένη πορεία στον εργασιακό χώρο και στη ζωή γενικότερα. Ο συνδυασμός τους, η Συναισθηματική Νοημοσύνη, προσδίδει στα άτομα στοιχεία αυτεπίγνωσης, χειρισμού των αισθημάτων του εαυτού και του άλλου, ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων και εργασιακού άγχους, που αποτελούν σημαντικές δεξιότητες σε άτομα που βρίσκονται σε συνεχή διαπροσωπική αλληλεπίδραση, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολικών μονάδων. Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση, που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ΣΝ και επιτρέπει την κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, συντελεί στην αποτελεσματική επικοινωνία των εμπλεκομένων στη σχολική ζωή. Επιπλέον, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα θετικό βλέμμα που περικλείει αισιοδοξία, προσαρμοστικότητα, θετική στάση ζωής. Η ικανότητα, δε, της αυτεπίγνωσης και της κατανόησης των ορίων των συναισθημάτων του ατόμου συντελούν στη διαμόρφωση ειλικρινούς και αυθεντικής προσωπικότητας.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και το γενικότερο διοικητικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, με αποτέλεσμα ο διευθυντής είναι ο διαχειριστής, ο οποίος εντέλλεται για την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών. Γενικά στο ελληνικό συγκεκριμένο, ο διευθυντής ηγείται «εκ θέσεως» και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης του με τα άλλα μέλη του οργανισμού. Για να απαγκιστρωθεί από τη συγκεκριμένη τακτική οφείλει, στο πλαίσιο της ελευθερίας που του παρέχει η άσκηση Εσωτερικής πολιτικής, να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του. Οι δεξιότητες της ΣΝ κρίνονται απαραίτητες για την άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας, η οποία θα εμπνέει, θα παρακινεί, θα ενδυναμώνει και θα υποστηρίζει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και την κοινωνία γενικότερα.

Είναι προφανές ότι ο διευθυντής είναι εκείνος που κινητοποιεί, ενεργοποιεί τις καλύτερες πτυχές του ανθρωπίνου δυναμικού στον σχολικό οργανισμό, ασκεί επίδραση στη στρατηγική, το όραμα, στα ιδανικά του. Η επιτυχία του εγχειρήματος εξαρτάται από

τον τρόπο με τον οποίο απευθύνεται στο συναίσθημα όλων των εμπλεκομένων : εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογένειας, ευρύτερης κοινωνίας. Γίνεται κατανοητό ότι η επιτυχημένη παρουσία του δεν εξαρτάται μόνο από τη σωστή εκτέλεση του έργου, καθόσον, ως συναισθηματικός καθοδηγητής της ομάδας, έχει τη δυνατότητα να αφυπνίσει τα συναισθήματα των άλλων (Goleman et al,2002) και να επιδείξει ζήλο, αυτοπεποίθηση, σοβαρότητα και ένταση στην εκτέλεση της εργασίας (Λαλούμης,Δ. οπ.ανάφ. στο Πλατσίδου, 2010). Παράλληλα, ο διευθυντής, εμπιστευόμενος το όραμα του σχολείου και τις δυνατότητες των υφισταμένων του εκπαιδευτικών, ενισχύει την εμπιστοσύνη στον θεσμό του δημόσιου σχολείου και, εμπλουτίζοντας τον με αξίες, καταπολεμά την απαξίωσή του.

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση ενός

Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού, ώστε το σχολείο να αποκτήσει τη θέση και τον ρόλο που του αρμόζουν στη σύγχρονη κοινωνία, με απώτερο σκοπό την καταπολέμηση της απαξίωσής του από τους μαθητές του, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινωνία.

Επιμέρους στόχοι

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι Διευθυντές Λυκείων διαθέτουν συνιστώσες της ΣΝ;
- Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού και πώς σχετίζονται με τη ΣΝ των Διευθυντών;
- Σε ποιο βαθμό το σχολείο σήμερα παρουσιάζει στοιχεία απαξίωσης από τα μέλη του; Με ποιες μορφές εμφανίζεται;
- Σε ποιο βαθμό συνδέεται η ΣΝ του Διευθυντή με την προσπάθεια ενάντια στην απαξίωση;

4. 2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της παρούσας Διπλωματικής Εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη μορφή της επισκόπησης, γιατί η ποσοτική έρευνα αναλύει το παρατηρούμενο φαινόμενο στα «*επιμέρους μετρήσιμα χαρακτηριστικά*» του , τα εκτιμά και «*προσδιορίζει τις σχέσεις μεταξύ τους*» (Σαραφίδου,2011:15). Συγκεκριμένα, ο ερευνητής, έχοντας ως αφορμή μια θεωρία που προκύπτει από τις ερευνητικές υποθέσεις, σχεδιάζει και συλλέγει δεδομένα. Εν συνεχεία, ακολουθεί η ανάλυσή τους μέσα από στατιστική επεξεργασία, με σκοπό να επιβεβαιώσει ή να απορρίψει τις αρχικές του υποθέσεις (Creswell,2011). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα επιλεγμένες, ώστε να καταλήγει σε συμπεράσματα «γενικεύσιμα και επαναλήψιμα», με γνώμονα την αντικειμενικότητα του ερευνητή (Σαραφίδου,2011:19). Επίσης, η επισκόπηση επιτρέπει την άμεση μελέτη στάσεων, αντιλήψεων, γνώσεων και συμπεριφορών ενός μεγάλου δείγματος, μετρώντας πολλές μεταβλητές (Fink,1995).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που αποτυπώνουν τις στάσεις τις δικές τους και των Διευθυντών τους απέναντι στο πρόβλημα της απαξίωσης του Δημόσιου σχολείου , καθώς επίσης και στον τρόπο που η ΣΝ του Διευθυντή συμβάλλει στην αντιμετώπισή του.

4.3. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί των 12 Λυκείων του Πολεοδομικού Συγκροτήματος Βόλου, συμπεριλαμβανομένων του Λυκείου του Μουσικού Σχολείου Βόλου, του Εσπερινού Λυκείου και των δύο Λυκείων του παλαιού Δήμου της Ν. Ιωνίας. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς Γυμνασίων, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και ασάφειες στη σύνταξή του. Μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια από την ίδια την ερευνήτρια, κατόπιν συνεννόησης και άδειας των Διευθυντών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Η διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγιναν από τους Διευθυντές ή από συνάδελφους εκπαιδευτικούς διαθέσιμους για τη διαδικασία.

Το είδος της δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε ήταν εκείνη της χιονοστιβάδας. Στα υποκείμενα δηλώθηκε η ελεύθερη συγκατάθεση στη συμμετοχή τους στην έρευνα, τονίστηκε η ανωνυμία τους και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Επεστράφησαν 153 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, δηλαδή ανταποκρίθηκε το 76,5% των εκπαιδευτικών, που αρχικά συμμετείχε, ποσοστό ικανοποιητικό για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Μάρτιο του 2017.

Στην πλειονότητα, το 62% περίπου είναι γυναίκες και το 39% άνδρες, με μεγαλύτερο ποσοστό στην ηλικία από 46 έως 55 έτη. Οι περισσότεροι, το 55%, περίπου, έχει 16 έως 25 έτη υπηρεσίας και στο παρόν σχολείο το 46% περίπου υπηρετεί από 16 έως 15 έτη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων του πολεοδομικού συγκροτήματος Βόλου που συμμετείχαν στην έρευνα, είναι μόνιμοι. Από αυτούς, το 20% έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και το 90% έχει παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις. Ως προς την ειδικότητα, προηγούνται οι θετικές επιστήμες και ακολουθούν οι ανθρωπιστικές. Τέλος, οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι κατά 57% άνδρες και 43% γυναίκες. Αναλυτικά, τα ανωτέρω στοιχεία παρατίθενται στον Πίνακα 4.3.1:

Πίνακας 4.3.1. Κατανομή συχνοτήτων και σχ.συχνοτήτων (ποσοστών) των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (N=153).

| Δημογραφικά στοιχεία | Κατηγορίες | Συχνότητα N | Σχ.συχνότητα % |
|-------------------------|------------|-------------|----------------|
| Φύλο | Άνδρας | 59 | 38.6 |

| | | | |
|----------------------|----------------------|-----|------|
| | Γυναίκα | 94 | 61.4 |
| Ηλικία | 25-35 | 1 | 0.7 |
| | 36-45 | 26 | 17.0 |
| | 46-55 | 89 | 58.2 |
| | 56+ | 37 | 24.2 |
| | Έτη υπηρεσίας | | |
| | 1-5 | 0 | 0 |
| | 6-15 | 36 | 23.5 |
| | 16-25 | 83 | 54.3 |
| | 26+ | 34 | 22.2 |
| Έτη υπηρεσίας | 1-5 | 60 | 39.2 |
| στο παρόν | 6-15 | 70 | 45.8 |
| σχολείο | 16-25 | 23 | 15 |
| | 26+ | 0 | 0 |
| Καθεστώς | Μόνιμος | 153 | 100 |
| εργασίας | Αναπληρωτής | 0 | 0 |
| Σπουδές | ΑΕΙ | 121 | 79.1 |
| | Μεταπτυχιακό | 31 | 20.2 |
| | Διδακτορικό | 1 | 0.7 |
| | Ναι | 139 | 90.8 |
| Επιμόρφωση | Όχι | 14 | 9.2 |
| Ειδικότητα | Ανθρωπιστικών | 53 | 34.6 |
| | Θετικών | 70 | 45.7 |
| | Ξένων γλωσσών | 15 | 9.8 |
| | Άλλο | 8 | 5.5 |

| | | | |
|-----------------------|----------------|----|------|
| Φύλο Διευθυντή | Άνδρας | 87 | 56.9 |
| | Γυναίκα | 66 | 43.1 |

4.4. Ερευνητικό εργαλείο

Για τον σκοπό της έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, χωρισμένο σε 11 ενότητες. Το ερωτηματολόγιο, ως μέθοδος συλλογής μεγάλου αριθμού τυποποιημένων πληροφοριών, προτιμάται σε παρόμοιες έρευνες, γιατί παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κωδικοποίησης και αξιοποίησης διαφορετικών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης (Σαραφίδου, 2011).

Εισαγωγικά, προηγούνται τα δημογραφικά στοιχεία. Αποτελούνται από 9 ερωτήσεις που αφορούν φύλο εκπαιδευτικού, ηλικία, έτη υπηρεσίας, έτη υπηρεσίας στο παρόν σχολείο, καθεστώς εργασίας, επίπεδο σπουδών, επιμόρφωση, ειδικότητα και φύλο Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιήθηκαν, ανάλογα με το είδος της μεταβλητής, η ονομαστική κλίμακα (nominal) και η κλίμακα κατάταξης ή τακτική (ordinal) (Creswell, 2011).

Στη πρώτη ενότητα (Α) διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τον ρόλο του Διευθυντή στο δημόσιο σχολείο, μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1: καθόλου, 2: ελάχιστα, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις αναφέρονται στον ρόλο του Διευθυντή ως διαχειριστή της γραφειοκρατίας, ως ηγέτη, ως διαμορφωτή της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου.

Στη δεύτερη ενότητα διερευνήθηκαν οι στάσεις των διευθυντών ως προς τα συναισθήματά τους, δηλαδή την αναγνώριση, τη διαχείρισή, την αξιοποίηση και την απόκτηση αναλόγων κοινωνικών δεξιοτήτων (χρήση). Η κλίμακα μέτρησης βασίστηκε στο εργαλείο των Nicola S. Schutte, John M. Malouff and Navjot Bhullar (1998): «The Assessing Emotions Scale», το οποίο στηρίζεται στο θεωρητικό μοντέλο για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Salovey and Mayer (1990), όπως αυτό έχει αναφερθεί λεπτομερώς στο Θεωρητικό Μέρος. Έγινε μετάφραση και η προσαρμογή του στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Κρίθηκε απαραίτητο να γίνει παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) για τον εντοπισμό των υποκλιμάκων που μετρούν τις ανωτέρω δεξιότητες.

Από τον πίνακα KMO και Bartlett's Test προκύπτει ότι η τιμή του KMO= .911 είναι υψηλή, ενώ το Bartlett's Test ελέγχει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Επειδή $p=0.000$ υπάρχει συσχέτιση και τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Κατά την κατασκευή του διαγράμματος των ιδιοτιμών (Scree plot) διαπιστώθηκε ο χωρισμός σε 4 υποκλίμακες, γεγονός που συμφωνεί και με την αρχική δομή του εργαλείου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Ακολούθως, έγινε περιστροφή με τη μέθοδο Varimax και οι παράγοντες (υποκλίμακες) διαμορφώθηκαν όπως στον ΠΙΝΑΚΑ 2 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η αξιοπιστία κάθε υποκλίμακας. Δεδομένου ότι όλες οι τιμές των δεικτών αξιοπιστίας είναι μεγαλύτερες του 0.7 και ο γενικός δείκτης της κλίμακας της ενότητας Β είναι 0.876, οι συσχετίσεις κάθε μιας ερώτησης με τις υπόλοιπες, αλλά και των υποκλιμάκων μεταξύ τους, κρίνονται υψηλές (Πίνακας 4.5.2).

Πίνακας 4.5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας παραγόντων.

| Παράγοντες | α/α ερωτήσεων | Cronbach a |
|--|--|------------|
| Αναγνώριση συναισθήματος | 2, 3, 4, 5, 6, | 0.845 |
| Διαχείριση συναισθήματος | 7, 10, 11, 12, 14 | 0.850 |
| Αξιοποίηση συναισθήματος | 8, 9, 13, 21, 22, 25 | 0.785 |
| Χρήση συναισθήματος (Κοινωνικές δεξιότητες) | 1, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27 | 0.819 |
| Όλη η κλίμακα | | 0.876 |

Στην ενότητα (Γ) υπάρχουν 5 ερωτήσεις ιεράρχησης, με στόχο να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για το πλέον σημαντικό προσόν της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Διευθυντή τους. Οι ερωτήσεις συντάχθηκαν βασιζόμενες στους άξονες των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Διευθυντών, με στόχο να διερευνηθεί η προτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σημαντικότερο προσόν του Διευθυντή τους.

Στην ενότητα (Δ) ερευνάται η άποψη των εκπαιδευτικών για τον βαθμό απαξίωσης του Λυκείου, μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1: καθόλου, 2: ελάχιστα, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ).

Οι επόμενες ενότητες (Ε) έως (Θ) δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Οι ερωτήσεις τους είναι διατυπωμένες, ώστε οι απαντήσεις τους να δοθούν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1: καθόλου, 2: ελάχιστα, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ). Συγκεκριμένα:

Η ενότητα (Ε) αναφέρεται στην απαξίωση του Λυκείου από τους μαθητές. Μετρά τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν, όπως η αδιαφορία στο μάθημα λόγω έλλειψης κινήτρων, ή εξαιτίας της παραπαιδείας, ή ως άρνηση εκτέλεσης εργασιών στο σπίτι, κλπ. Αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.731$.

Η επόμενη κλίμακα (Στ) αναφέρεται στην απαξίωση του Λυκείου από τους εκπαιδευτικούς και μετρά τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Ενδεικτικά αναφέρονται: η δυσκολία διαχείρισης κρίσεων στην τάξη, η μη κάλυψη της διδακτέας ύλης, η έλλειψη ενδιαφέροντος για εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού, κλπ.. Αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.854$.

Η κλίμακα της ενότητας (Ζ) μετρά την απαξίωση του Λυκείου μέσα από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία. Αποτελείται από 3 ερωτήσεις που αναφέρονται στην έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών, για τις σχολικές εκδηλώσεις, για την, γενικότερη, επίθεση της κοινωνίας στον θεσμό του σχολείου. Αποτελείται από 3 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.730$.

Η κλίμακα της ενότητας (Η) δημιουργήθηκε για να μετρήσει τον βαθμό κατά τον οποίο το Λύκειο είναι ένας Συναισθηματικός Νοήμων Σχολικός Οργανισμός. Αποτελείται από 6 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.836$. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού, όπως την ενίσχυση της φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της συνεργασίας τους, του κλίματος εμπιστοσύνης, της ανάπτυξης κουλτούρας αξιοποίησης λαθών, προώθησης της εξωστρέφειας του σχολείου στην κοινωνία, κλπ.

Η κλίμακα της ενότητας (Θ) δημιουργήθηκε για να διερευνήσει τον ρόλο του Διευθυντή ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού. Αποτελείται από 11 ερωτήσεις και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach $\alpha = 0.948$. Ενδεικτικά ερωτήματα αποτελούν τα εξής: «Συζητά και υποστηρίζει το όραμα του σχολείου στις συνεδριάσεις του συλλόγου», «Ενθαρρύνει τη μετατροπή των εκπαιδευτικών από εντέλλοντες σε

μανθάνοντες», «Διαχειρίζεται αποτελεσματικά κρίσεις ή καταστάσεις έντασης του σχολείου», κλπ.

Τέλος, η κλίμακα (I) δημιουργήθηκε για να διερευνήσει τη στάση και την προτίμηση των εκπαιδευτικών του δείγματος έναντι των παραγόντων που διαμορφώνουν το ρόλο του Διευθυντή ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού. Αποτελείται από 9 ερωτήσεις ιεράρχησης και ζητήθηκε να επισημανθεί η πλέον σημαντική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

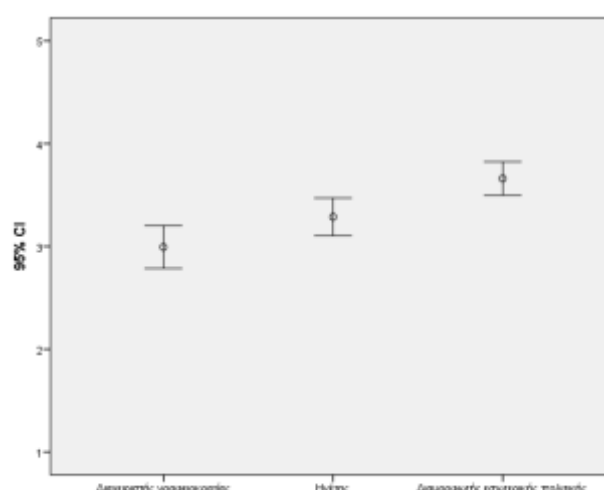
5.1. Ο ρόλος του Διευθυντή στο δημόσιο σχολείο.

Για τη μελέτη των απαντήσεων της κλίμακας Α δημιουργήθηκε μια καινούργια μεταβλητή, ως μέσος όρος των απαντήσεων των τριών ερωτήσεων που την συνθέτουν.

Λόγω της τιμής της Λοξότητας (Skewness= -0.457, std error=0.197) παρουσιάζει αρνητική ασυμμετρία και Κύρτωση(Kurtosis=1.122, std error=0.392) αρκετά υψηλή, δηλαδή οι τιμές είναι συγκεντρωμένες γύρω από τον Μέσο Όρο. Επειδή οι τιμές των $Z_{skew}=2.31<3.30$ και $Z_{Kurtosis}=2.86<3.30$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική. Επισημαίνεται ότι ως Z_{skew} αναφέρεται ο λόγος: (Λοξότητα/ τυπικό σφάλμα Λοξότητας) και ως $Z_{Kurtosis}$ ο λόγος: (κύρτωση/ τυπικό σφάλμα κύρτωσης) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011)(Παράρτημα Β).

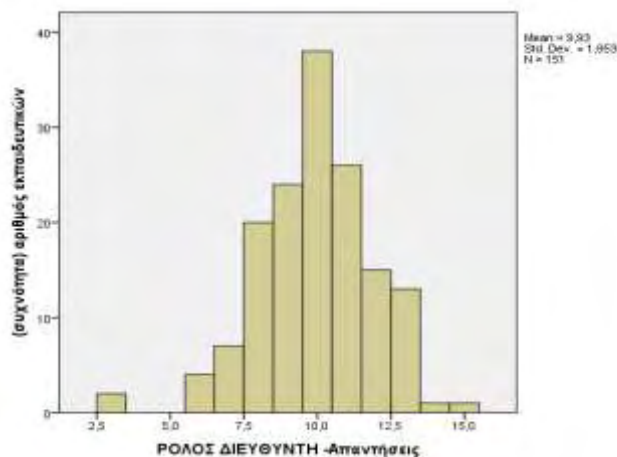
Από τη μελέτη του στατιστικού πίνακα, με τη διάμεσο και την επικρατούσα τιμή να συμπίπτουν-ίσες με 10- , συμπεραίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί τον Διευθυντή περισσότερο ως διαμορφωτή της εσωτερικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Ακολουθεί, με μικρή διαφορά ο ρόλος του ηγέτη, και τελευταίος έρχεται ο ρόλος του διεκπεραιωτή της γραφειοκρατίας, όπως επισημαίνεται και από το διάγραμμα error bar(Γράφημα 5.1.1.). Άξιον απορίας αποτελεί η τελευταία διαπίστωση, δεδομένου ότι η εμπειρία δηλώνει ότι, γενικώς, οι Διευθυντές ασχολούνται περισσότερο με τις γραφειοκρατικές υποχρεώσεις και λιγότερο με την ανάδειξη των ηγετικών τους προσόντων, όπως διερευνήθηκε στο θεωρητικό μέρος.

Γράφημα 5.1.1 : 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των Μέσων Τιμών των ερωτήσεων



της κλίμακας Α.

Γράφημα 5.1.2. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων κλίμακας αξιολόγησης του ρόλου του Διευθυντή στο Δημόσιο σχολείο.



5.2 .ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.

Στην επόμενη κλίμακα μετρώνται οι συνιστώσες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Επειδή δεν κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί ο βαθμός της ΣΝ των Διευθυντών, αλλά να βρεθούν οι συσχετίσεις με τις υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου, δημιουργήθηκαν τέσσερις νέες μεταβλητές, ως μέσοι όροι των επιμέρους ερωτήσεων που απαρτίζουν τις συνιστώσες.

5.2.1. Υποκλίμακα Αναγνώρισης Συναισθήματος

Η πρώτη υποκλίμακα, με την ονομασία «Αναγνώριση Συναισθήματος», παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness= -0.583 με Std. Error of Skewness=0.196) και κύρτωση ικανοποιητική (Kurtosis=0.300 με Std. Error of Kurtosis=0.390). Επειδή οι τιμές των $Z_{skew}=2.97 < 3.30$ και $Z_{Kurtosis}=0.76 < 2$ η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσος et al,2011) (Παράρτημα Β).

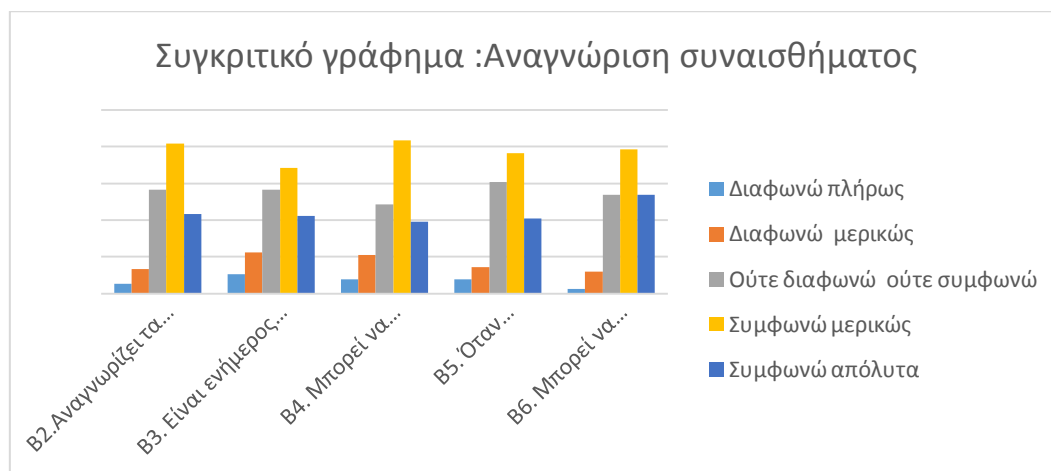
Από τον συγκριτικό πίνακα κατανομής ποσοστών της υποκλίμακας παρατηρούμε ότι τα **μεγαλύτερα ποσοστά** εμφανίζονται στην κατηγορία του « **συμφωνώ μερικώς**», γεγονός που συνάδει και με τον Μ.Ο. της υποκλίμακας 3.66 , τη διάμεσο 3.8 και την επικρατούσα τιμή 4. Οι τιμές αυτές δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι διευθυντές των Λυκείων κατέχουν τις συνιστώσες της δεξιότητας «Αναγνώριση Συναισθήματος». Συγκεκριμένα, 2 στους 5 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους αναγνωρίζει τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων, ενώ 1 στους 10 διαφωνεί πλήρως

έως και μερικώς. 3 στους 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ο Διευθυντής είναι ενήμερος για τα μη γλωσσικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους, ενώ το 16.8% διαφωνεί πλήρως έως και μερικώς. Επίσης, η ίδια περίπτωση αναλογία-2 στους 5- δήλωσε ότι μπορεί να ανακαλύψει τα συναισθήματα των άλλων, παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό, 3 στους 20, διαφωνεί πλήρως έως και μερικώς. Τέλος, το ίδιο περίπου ποσοστό - 2 στους 5- δήλωσε ότι μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων από τον τόνο της φωνής τους, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό του 10% διαφωνεί πλήρως έως και μερικώς (Πίνακας 5.2.1). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι το **μεγαλύτερο ποσοστό** βρίσκεται στο βαθμό της **μερικής συμφωνίας** και αμέσως επόμενη προτίμηση στη μεσαία τιμή της 5βάθμιας κλίμακας. Στο σύνολο των ερωτήσεων οι απαντήσεις κρίνονται ως θετικές με ελαφρά αδιάφορη στάση, γεγονός που σημαίνει ότι οι Διευθυντές σε ικανοποιητικό βαθμό επιτυγχάνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων.

Πίνακας 5.2.1.: Συγκριτικός πίνακας κατανομής ποσοστών, Μ.Ο. και Τ.Α. υποκλίμακας Αναγνώριση Συναισθήματος.

| ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | Διαφωνώ πλήρως | | Διαφωνώ μερικώς | | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | | Συμφωνώ μερικώς | | Συμφωνώ απόλυτα | | Μ.Ο. | Τ.Α |
|---|-------------------|-----|--------------------|------|------------------------------|------|--------------------|-------------|--------------------|------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| B2. Αναγνωρίζει τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων. | 4 | 2.6 | 10 | 6.6 | 43 | 28.3 | 62 | 40.8 | 33 | 21.7 | 3.72 | 0.964 |
| B3. Είναι ενήμερος για τα μη γλωσσικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους. | 8 | 5.3 | 17 | 11.2 | 43 | 28.3 | 52 | 34.2 | 32 | 21.1 | 3.55 | 1.103 |
| B4. Μπορεί να ανακαλύψει τα συναισθήματα των άλλων, παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου τους. | 6 | 3.9 | 16 | 10.5 | 37 | 24.2 | 64 | 41.8 | 30 | 19.6 | 3.63 | 1.038 |
| B5. Όταν παρατηρεί άλλους ανθρώπους, αναγνωρίζει πως αισθάνονται. | 6 | 3.9 | 11 | 7.2 | 46 | 30.3 | 58 | 38.2 | 31 | 20.4 | 3.64 | 1.013 |
| B6. Μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων από τον τόνο της φωνής τους | 2 | 1.3 | 9 | 5.9 | 41 | 26.8 | 60 | 39.2 | 41 | 26.8 | 3.84 | 0.933 |

Γράφημα 5.2.1.: Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών απαντήσεων ως προς την Αναγνώριση Συναισθήματος.



5.2.2. Υποκλίμακα Διαχείρισης Συναισθήματος .

Η δεύτερη υποκλίμακα, με την ονομασία «Διαχείριση συναισθήματος», είναι η μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις της υποκλίμακας. Παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness= -0.608 με Std. Error of Skewness=.0.196) και κύρτωση ικανοποιητική (Kurtosis=0.444 με Std. Error of Kurtosis=0.390) Επειδή οι τιμές των $Z_{skew}=(0.608/0.196)=3.1 < 3.30$ και $Z_{Kurtosis}=(0.444/ 0.390)= 1.138 < 3$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσος et al,2008) (Παράρτημα Β).

Από τον συγκριτικό πίνακα κατανομής ποσοστών της υποκλίμακας παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στην κατηγορία του « συμφωνώ μερικώς», γεγονός που συνάδει και με τον Μ.Ο. της υποκλίμακας 3.71 , τη διάμεσο 3.8 και την επικρατούσα τιμή 4. Συγκεκριμένα, περίπου 2 στους 5 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τα συναισθήματά του Διευθυντή δεν τον εμποδίζουν να συγκεντρωθεί στο έργο του και να πετύχει τους στόχους του. Σε μεγαλύτερη αναλογία- 9 στους 15, δηλαδή ποσοστό μεγαλύτερο του 50%- δήλωσαν ότι συμφωνούν μερικώς ή και απόλυτα ότι μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του, ενώ το 15% περίπου διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Επίσης, το 32.7% δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα για τη διαχείριση με επιτυχία του θυμού του, ενώ το 17.7% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Όσον αφορά το γεγονός ότι παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις, συμφωνεί απόλυτα το 34.9%, δηλαδή 2 στους 10

εκπαιδευτικούς, ενώ το 15.7% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Τέλος, το 42.5%, δηλαδή 2 στους 5 εκπαιδευτικούς, συμφωνεί μερικώς ως προς την εμπιστοσύνη που προέρχεται από τους συνεργάτες του, ενώ περίπου το 10% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Στο σύνολο οι απαντήσεις εμφανίζουν μερική συμφωνία με θετική τάση, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι Διευθυντές διαχειρίζονται επαρκώς τα συναισθήματά τους.

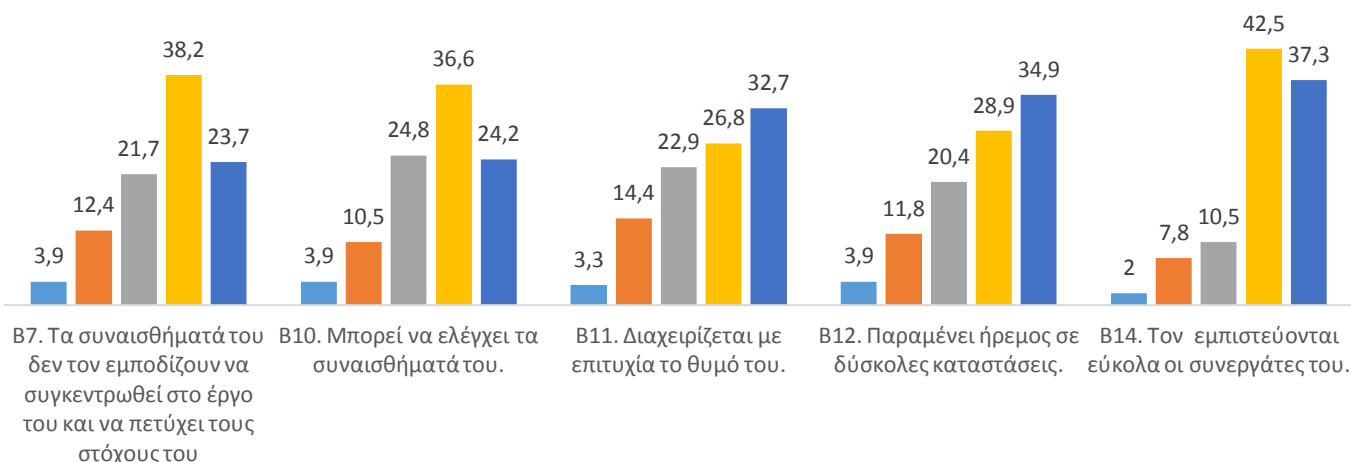
Πίνακας 5.2.2. Συγκριτικός πίνακας κατανομής ποσοστών, Μ.Ο. και Τ.Α. υποκλίμακας Διαχείριση Συναισθήματος.

| ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ | διαφωνώ πλήρως | | διαφωνώ μερικώς | | ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | | συμφωνώ μερικώς | | συμφωνώ απόλυτα | | M.O. | T.A. |
|---|-------------------|-----|--------------------|------|------------------------------|------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|------|-------|
| ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| B7. Τα συναισθήματά του δεν τον εμποδίζουν να συγκεντρωθεί στο έργο του και να πετύχει τους στόχους του | 6 | 3.9 | 19 | 12.4 | 33 | 21.7 | 58 | 38.2 | 36 | 23.7 | 3.65 | 1.093 |
| B10. Μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του. | 6 | 3.9 | 16 | 10.5 | 38 | 24.8 | 56 | 36.6 | 37 | 24.2 | | 1.076 |
| B11. Διαχειρίζεται με επιτυχία το θυμό του. | 5 | 3,3 | 22 | 14.4 | 35 | 22.9 | 41 | 26.8 | 50 | 32.7 | | 1.162 |
| B12. Παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις. | 6 | 3.9 | 18 | 11.8 | 31 | 20.4 | 44 | 28.9 | 53 | 34.9 | | 1.160 |
| B14. Τον εμπιστεύονται εύκολα οι συνεργάτες του. | 3 | 2 | 12 | 7.8 | 16 | 10.5 | 65 | 42.5 | 57 | 37.3 | | 1.109 |
| | | | | | | | | | | | 3.8 | |

\Γράφημα 5.2.2. Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών απαντήσεων ως προς τη Διαχείριση Συναισθήματος.

Συγκριτικό γράφημα: Διαχείριση Συναισθήματος

■ διαφωνώ πλήρως ■ διαφωνώ μερικώς ■ ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ ■ συμφωνώ μερικώς ■ συμφωνώ απόλυτα



5.2.3.Υποκλίμακα Αξιοποίησης του Συναισθήματος.

Η τρίτη υποκλίμακα σχηματίστηκε από τη μέση τιμή των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις που απαντούν στο ερώτημα «Αξιοποίηση του συναισθήματος».

Η κατανομή αυτής της μεταβλητής παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-0.950 με σταθερό σφάλμα Std. Error =0.196) και καλή κύρτωση (Kurtosis=0.941, με σταθερό σφάλμα Std. Error of Kurtosis=0.390). Από τις τιμές των Z (Συμμετρία και Κύρτωση) η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Παράρτημα Β).

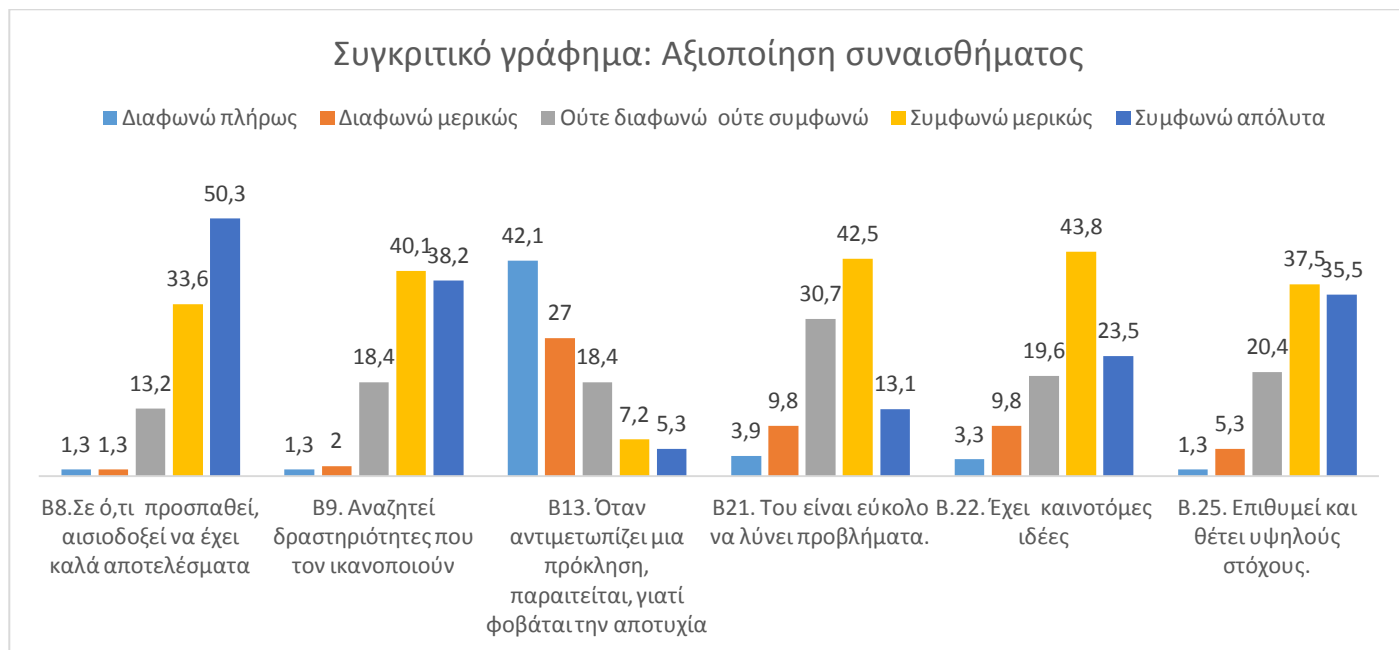
Από τον συγκριτικό πίνακα κατανομής ποσοστών της υποκλίμακας, παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στην κατηγορία του «συμφωνώ μερικώς», γεγονός που συνάδει και με τον Μ.Ο. της υποκλίμακας 3.6 , τη διάμεσο 3.6 και την επικρατούσα τιμή 3.6. Συγκεκριμένα, 1 στους 2 εκπαιδευτικούς, το 50.3% συμφωνεί απόλυτα με την πρόταση ότι ο Διευθυντής τους αισιοδοξεί να έχει καλά αποτελέσματα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό 2.6% διαφωνεί απόλυτα έως μερικώς. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό, το 78.3%, ή 8 στους 10 εκπαιδευτικούς, δηλώνει πως ο Διευθυντής τους αναζητεί δραστηριότητες που τον ικανοποιούν, ενώ διαφωνεί το 3.3%. Το 42.1%, δηλαδή 2 στους 5, διαφωνεί με την πρόταση ότι παραιτείται, φοβούμενος την αποτυχία και το 12.5% συμφωνεί. Επίσης, μεγάλο ποσοστό, το 55.6%, συμφωνεί απόλυτα έως μερικώς με την πρόταση ότι λύνει ευκόλως προβλήματα, ενώ το 13.7% διαφωνεί απόλυτα ή μερικώς. Το 43.5%, δηλαδή 2 στους 5, συμφωνεί μερικώς ότι έχει καινοτόμες ιδέες, και

το 13.1% διαφωνεί απόλυτα ή μερικώς. Τέλος, μεγάλο ποσοστό, το 73%, θεωρεί ότι θέτει υψηλούς στόχους, ενώ το 6.6% διαφωνεί απόλυτα ή μερικώς. Στο σύνολό τους οι απαντήσεις εμφανίζονται στην περιοχή της σχετικής συμφωνίας με θετική τάση. Αυτό σημαίνει ότι οι Διευθυντές είναι αισιόδοξοι, υποστηρίζουν την καινοτομία, θέτουν υψηλούς στόχους, στοιχεία που δηλώνουν ότι υπάρχουν οι δυνατότητες να παρακινήσουν και να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Επιπλέον, αξίζει να επισημανθούν οι απαντήσεις στην ερώτηση B13, όπου η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί τους Διευθυντές ικανούς να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις προκλήσεις, όταν προκύπτουν.

Πίνακας 5.2.3. Συγκριτικός πίνακας κατανομής ποσοστών, Μ.Ο. και Τ.Α. υποκλίμακας Αξιοποίηση Συναισθήματος.

| ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ | Διαφωνώ πλήρως | | Διαφωνώ μερικώς | | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | | Συμφωνώ μερικώς | | Συμφωνώ απόλυτα | | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|---|-------------------|-------------|--------------------|-----|------------------------------------|------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | | | | | | | | | | | | |
| B8. Σε ό,τι προσπαθεί, αισιοδοξεί να έχει καλά αποτελέσματα | 2 | 1.3 | 2 | 1.3 | 20 | 13,2 | 51 | 33.6 | 77 | 50.3 | 5 | 0.848 |
| B9. Αναζητεί δραστηριότητες που τον ικανοποιούν | 2 | 1.3 | 3 | 2.0 | 28 | 18.4 | 61 | 40.1 | 58 | 38.2 | 4 | 0.868 |
| B13. Όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση, παραιτείται, γιατί φοβάται την αποτυχία | 64 | 42.1 | 41 | 27 | 28 | 18.4 | 11 | 7.2 | 8 | 5.3 | 2 | 1.172 |
| B21. Του είναι εύκολο να λύνει προβλήματα. | 6 | 3.9 | 15 | 9.8 | 47 | 30.7 | 65 | 4,5 | 20 | 13.1 | 4 | 0.974 |
| B.22. Έχει καινοτόμες ιδέες | 5 | 3.3 | 15 | 9,8 | 30 | 19.6 | 67 | 43.8 | 36 | 23.5 | 4 | 1.029 |
| B.25. Επιθυμεί και θέτει υψηλούς στόχους. | 2 | 1.3 | 8 | 5,3 | 31 | 20.4 | 57 | 37.5 | 54 | 35.5 | 4 | 0.946 |

Γράφημα 5.2.3. Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών απαντήσεων ως προς την Αξιοποίηση Συναισθήματος.



5.2.4. Υποκλίμακα Χρήσης Συναισθήματος.

Η τέταρτη υποκλίμακα δημιουργήθηκε από τους Μ.Ο. των ερωτήσεων που αναφέρονται στη «Χρήση συναισθήματος» (Κοινωνικές δεξιότητες).

Παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των απαντήσεων ισούται με 3.8 η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή είναι ίσες με 4, γεγονός που ερμηνεύεται με τη σκέψη πως οι απαντήσεις βρίσκονται στην περιοχή μερικής ή πλήρους συμφωνίας. Η μεταβλητή παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (ασυμμετρία) ($Skewness = -0.959$ με σταθερό σφάλμα $Std. Error = 0.196$) και καλή τιμή κύρτωσης ($Kurtosis = 0.812$ με σταθερό σφάλμα $Std. Error = 0.390$). Επειδή οι τιμές των $Z_{skew} = (0.959/0.196) = 4.89 < 5$ και $Z_{Kurtosis} = (0.812/0.390) = 2.08 < 3.2$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσος et al.2011).

Από τον συγκριτικό πίνακα κατανομής ποσοστών της υποκλίμακας παρατηρούμε τα εξής: Στην ερώτηση αν ο Διευθυντής έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, μεγάλο ποσοστό- 70.9 %, ή 7 στους 10- συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα ενώ διαφωνεί πλήρως ή μερικώς το 5.9%. Επίσης, το 18.5% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς ενώ συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 51.3% σχετικά με το αν μοιράζεται τα συναισθήματα του με τους άλλους. Άξιον παρατήρησης αποτελεί το ποσοστό του 30.3% στην επιλογή «ούτε συμφωνώ, ούτε

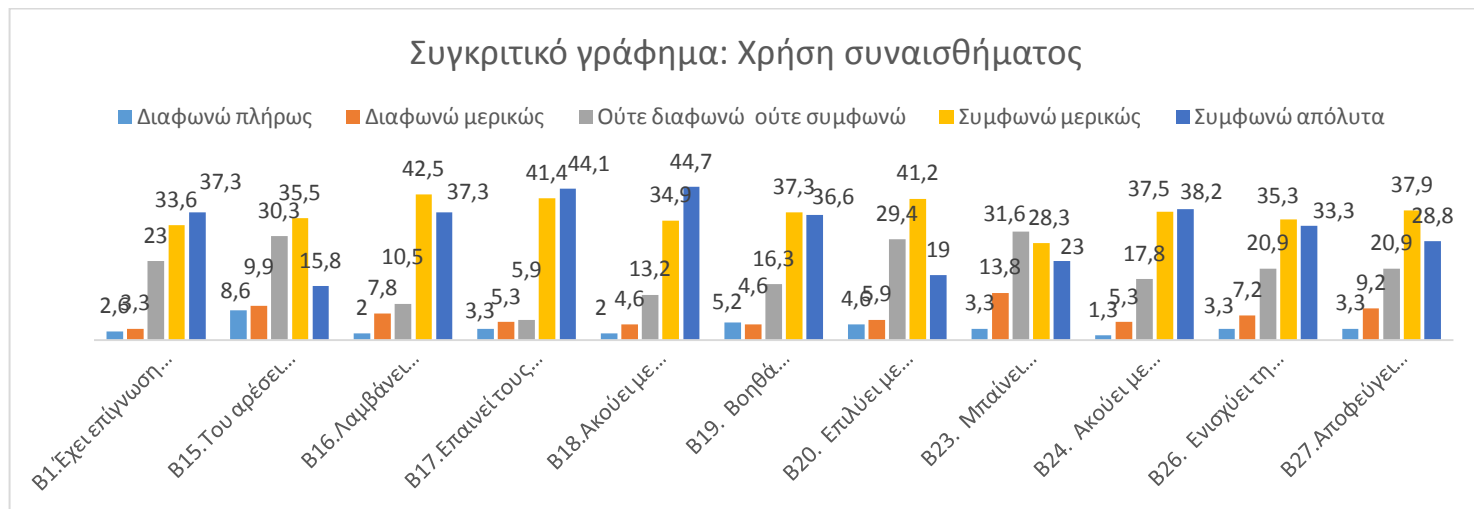
διαφωνώ», που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη ερώτηση, γεγονός που δηλώνει τη δυσκολία στην έκφραση του συναισθήματος. Το 9.8% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς αν λαμβάνει υπόψη του τις προτάσεις των άλλων, ενώ 8 στους 10- το 79.8%- συμφωνούν μερικώς ή απόλυτα. Με την πρόταση αν επαινεί τους άλλους, όταν κάνουν κάτι σωστό, διαφωνεί πλήρως ή μερικώς το 8.6% και συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα ένα μεγάλο ποσοστό, το 85.5%. Στο ερώτημα αν ακούει με προσοχή και ενσυναίσθηση αυτά που του εμπιστεύονται οι άλλοι, διαφωνεί πλήρως ή μερικώς το 6.6% και συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 79.6%. Επίσης, το 9.6% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς για το αν βοηθά άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν έχουν κακή διάθεση, ενώ συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 73.9%. Στην πρόταση, αν επιλύει με επιτυχία τα προβλήματα στις σχέσεις του, διαφωνεί πλήρως ή μερικώς το 10.5% και συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 60.2%. Επίσης, σχετικά με το ερώτημα αν μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 51.3%, το 31.6% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί, ενώ το 17.1% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Σχετικά με το αν ακούει με προσοχή τον συνομιλητή του, το 75.7% συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα και διαφωνεί πλήρως ή μερικώς 6.6%. Στο ερώτημα αν ενισχύει τη συνεργασία, το 68.6 % συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα, ενώ το 10.5% διαφωνεί πλήρως ή μερικώς. Τέλος, στο ερώτημα αν αποφεύγει την επανάληψη λανθασμένων χειρισμών, συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα το 66.7% ενώ διαφωνεί πλήρως ή μερικώς το 12.5%.

Αναφορικά, λοιπόν, με τη Χρήση του Συναισθήματος, οι απαντήσεις κυμαίνονται στην περιοχή της μερικής συμφωνίας με τάση προς την περιοχή της απόλυτης συμφωνίας. Διστακτικές θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν οι απαντήσεις που αναφέρονται στην ερώτηση B.15 για το μοίρασμα των συναισθημάτων με τους άλλους, που δηλώνει ότι δύσκολα ένας Διευθυντής επιτρέπει να γίνει αντιληπτή αυτή η δεξιότητα. Επίσης, άξιον προσοχής αποτελούν και οι απαντήσεις της ερώτησης B23, που αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, καθόσον οι αθροιστικές συχνότητες των απαντήσεων διαφωνώ πλήρως, διαφωνώ μερικώς, ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, ανέρχονται στο ποσό του 47.8%. Αυτό το ποσοστό μας προβληματίζει κατά πόσον η ενσυναίσθηση είναι, τελικά, αρκετά ανεπτυγμένη στους Διευθυντές μας, ειδικά όσον αφορά στον τομέα λήψης απόφασης. Πέραν τούτου, οι Διευθυντές εμφανίζονται να έχουν αρκετά αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, που επιτρέπουν την κατανόηση του άλλου και την αγαστή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους.

Πίνακας 5.2.4.: Συγκριτικός πίνακας κατανομής ποσοστών, Μ.Ο. και Τ.Α. υποκλίμακας Χρήση Συναισθήματος.

| «ΧΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ» ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | Διαφωνώ πλήρως | | Διαφωνώ μερικώς | | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | | Συμφωνώ μερικώς | | Συμφωνώ απόλυτα | | Μ.Ο. | Τ.Α. |
|--|-------------------|-----|--------------------|------|------------------------------|-------------|--------------------|-------------|--------------------|-------------|------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| B1. Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του | 4 | 2.6 | 5 | 3.3 | 35 | 23 | 51 | 33.6 | 57 | 37.3 | 4 | 0.990 |
| B15. Του αρέσει να μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους. | 13 | 8.6 | 15 | 9.9 | 46 | 30.3 | 54 | 35.5 | 24 | 15.8 | 4 | 1.129 |
| B16. Λαμβάνει υπόψη του τις προτάσεις των άλλων. | 3 | 2 | 12 | 7.8 | 16 | 10.5 | 65 | 42.5 | 57 | 37.3 | 4 | 0.985 |
| B17. Επαινεί τους άλλους, όταν έχουν κάνει κάτι σωστό. | 5 | 3.3 | 8 | 5.3 | 9 | 5.9 | 63 | 41.4 | 67 | 44.1 | 4 | 0.991 |
| B18. Ακούει με προσοχή και ενσυναίσθηση αυτά που του εμπιστεύονται οι άλλοι. | 3 | 2 | 7 | 4.6 | 20 | 13.2 | 53 | 34.9 | 68 | 44.7 | 4 | 0.975 |
| B19. Βοηθά άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν έχουν κακή διάθεση. | 8 | 5.2 | 7 | 4.6 | 25 | 16.3 | 57 | 37.3 | 56 | 36.6 | 4 | 1.090 |
| B20. Επιλύει με επιτυχία τα προβλήματα στις σχέσεις του | 7 | 4.6 | 9 | 5.9 | 45 | 29.4 | 63 | 41.2 | 29 | 19 | 4 | 1.004 |
| B23. Μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων. | 5 | 3.3 | 21 | 13.8 | 48 | 31.6 | 43 | 28.3 | 35 | 23 | 4 | 1.091 |
| B24. Ακούει με προσοχή τον συνομιλητή του. | 2 | 1.3 | 8 | 5.3 | 27 | 17.8 | 57 | 37.5 | 58 | 38.2 | 4 | 0.944 |
| B26. Ενισχύει τη συνεργασία και μοιράζεται τις σκέψεις του με τους συνεργάτες του. | 5 | 3.3 | 11 | 7.2 | 32 | 20.9 | 54 | 35.3 | 51 | 33.3 | 4 | 1.057 |
| B27. Αποφεύγει την επανάληψη λανθασμένων χειρισμών. | 5 | 3.3 | 14 | 9.2 | 32 | 20.9 | 58 | 37.9 | 44 | 28.8 | 4 | 1.060 |

Γράφημα 5.2.4. Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών απαντήσεων ως προς τη Χρήση Συναισθήματος.



5.3. Κλίμακα Γ: Αξιολόγηση του σημαντικότερου προσόντος της ΣΝ του Διευθυντή.

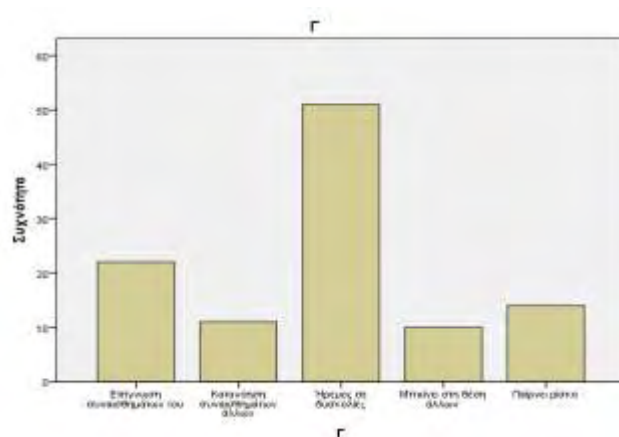
Για τη συγκεκριμένη κλίμακα δημιουργήθηκε μια καινούργια μεταβλητή από την πρώτη προτίμηση κάθε ερωτηματολογίου. Η μεταβλητή παρουσιάζει Μ.Ο. 2,88 , Διάμεσο και Επικρατούσα τιμή 3.

Πίνακας 5.3. Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων του σημαντικότερου προσόντος ΣΝ του Διευθυντή.

| ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΠΡΟΣΟΝ ΣΝ | | |
|--|------------|-----------------|
| ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα % |
| Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του | 27 | 17.6 |
| Όταν παρατηρεί τους άλλους ανθρώπους, γνωρίζει πως αισθάνονται | 16 | 10.5 |
| Παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις | 75 | 49.0 |
| Μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων | 18 | 11.8 |
| Είναι ρηξικέλευθος, παίρνει ρίσκο | 17 | 11.1 |
| Σύνολο | 153 | 100.0 |

Από τη μελέτη του πίνακα κατανομής συχνοτήτων εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως σημαντικότερο προσόν του Διευθυντή τους το γεγονός ότι παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις δηλαδή έχει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνιστώσα της ΣΝ διαχείρισης συναισθήματος, με ποσοστό 49%. Αυτό το εύρημα είναι αρκετά ενθαρρυντικό και συνάδει με τη θεωρητική διαπίστωση ότι η διαχείριση του συναισθήματος συμβάλλει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Γράφημα 5.3. Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων κλίμακας αξιολόγησης σημαντικότερου προσόντος ΣΝ Διευθυντή.



5.4. Κλίμακα Δ: Μέτρηση του βαθμού Απαξίωσης του Δημοσίου Λυκείου.

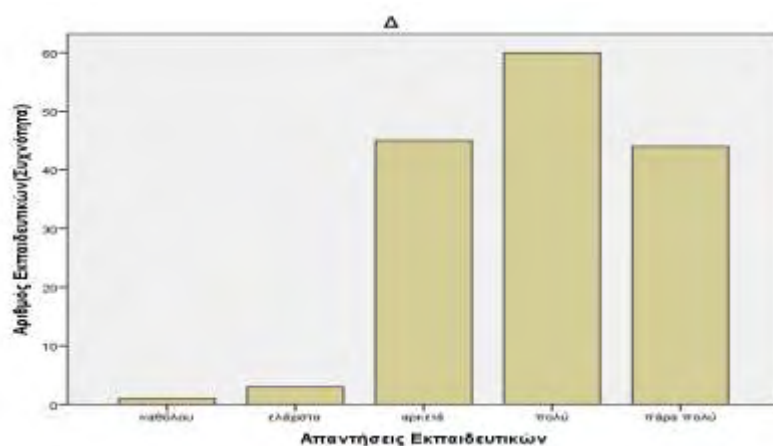
Από τη μελέτη του στατιστικού πίνακα της κλίμακας Δ για το βαθμό Απαξίωσης του Δημοσίου Λυκείου προκύπτει ότι Μ.Ο. των απαντήσεων είναι 3.8 , η Διάμεσος και η Επικρατούσα τιμή 4, δηλαδή η άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι ότι το Λύκειο απαξιώνεται σε μεγάλο βαθμό (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β), όπως, άλλωστε, εμφανίζεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα 7 στους 10 εκπαιδευτικούς, το 71.2%, θεωρούν ότι το Δημόσιο Λύκειο απαξιώνεται σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ.

Πίνακας 5.4. Πίνακας συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων μέτρησης Βαθμού Απαξίωσης Δημοσίου Λυκείου

| Απαξίωση Δημοσίου Λυκείου | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα% | Αθροιστική Σχ. Συχνότητα % |
|------------------------------|-----------|----------------|-------------------------------|
| καθόλου | 1 | .7 | .7 |
| ελάχιστα | 3 | 2.0 | 2.6 |
| αρκετά | 45 | 29.4 | 32.0 |
| πολύ | 60 | 39.2 | 71.2 |
| πάρα πολύ | 44 | 28.8 | 100.0 |

| | | |
|--------|-----|-------|
| Σύνολο | 153 | 100.0 |
|--------|-----|-------|

Γράφημα 5.4. Ραβδόγραμμα μέτρησης του βαθμού Απαξίωσης του Δημοσίου Λυκείου



5.5. Κλίμακα Ε: Μέτρηση βαθμού απαξίωσης από τους μαθητές.

Από τη μελέτη του περιγραφικού στατιστικού πίνακα προκύπτει ότι ο Μ.Ο. των απαντήσεων είναι 3.53 με διάμεσο 3.6 και επικρατούσα τιμή 3 , δηλαδή η περιοχή συμφωνίας κυμαίνεται ανάμεσα στο «αρκετά» και «πολύ». Η κατανομή παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness =-0.105, με σταθερό σφάλμα Std. Error=0.197) και κύρτωση μικρή (Kurtosis=- 0.282, με σταθερό σφάλμα Std. Error=0.391) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Από τις τιμές Z , δηλ. $Z_{skew}=(105/197)=0.53<2$ και $Z_{Kurtosis}=(0.282/0.390)=0.72<2$ η κατανομή είναι κανονική (Ρούσσος et al, 2011).

Πίνακας 5.5: Συγκριτικός πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων της κλίμακας διαμόρφωσης κλίματος Απαξίωσης από τους μαθητές.

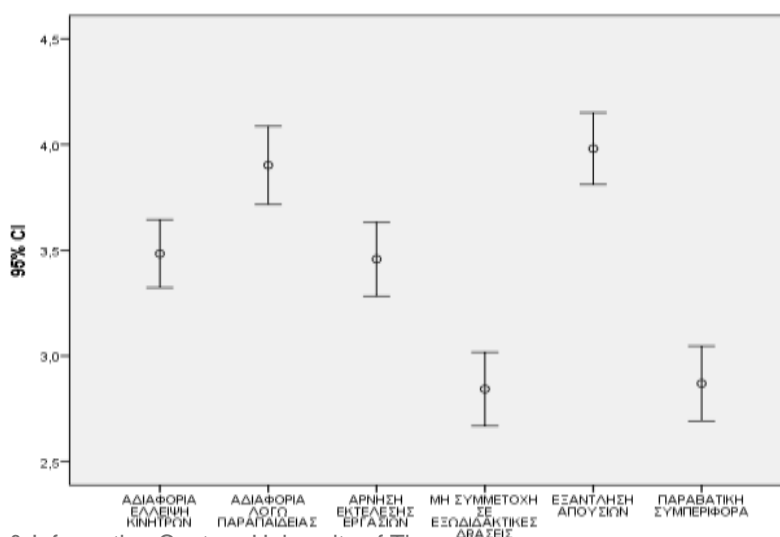
| Προτάσεις | καθόλου | | ελάχιστα | | αρκετά | | πολύ | | πάρα πολύ | |
|-----------------------------|---------|------|-----------|--------------|-----------|--------------|------|-------|-----------|--------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Αδιαφορία ελλείψει κίνητρων | 4 | 2.6% | 19 | 12.4% | 56 | 36.6% | 47 | 30.7% | 27 | 17.6% |
| Αδιαφορία λόγω παραπαιδείας | 7 | 4.6% | 14 | 9.2% | 26 | 17% | 46 | 30.1% | 60 | 39.2% |
| Άρνηση εκτέλεσης εργασιών | 7 | 4.6% | 20 | 13.1% | 53 | 34.6% | 42 | 27.5% | 31 | 20.3% |
| Μη συμμετοχή σε | 14 | 9.2% | 52 | 34.0% | 41 | 26.8% | 36 | 23.5% | 10 | 6.5% |

εξωδιδασκτικές
δράσεις
Εξάντληση
απουσιών
Παραβατική
συμπεριφορά

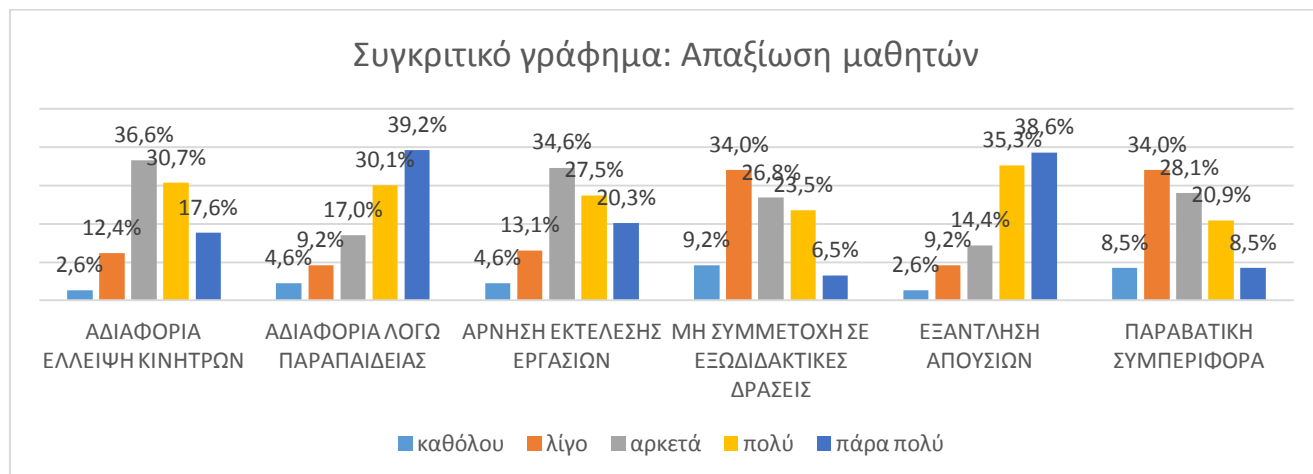
| | | | | | | | | | |
|----|------|-----------|--------------|----|-------|----|-------|-----------|--------------|
| 4 | 2.6% | 14 | 9.2% | 22 | 14.4% | 54 | 35.3% | 59 | 38.6% |
| 13 | 8.5% | 52 | 34.0% | 43 | 28.1% | 32 | 20.9% | 13 | 8.5% |

Από τη μελέτη του ανωτέρω πίνακα συμπεραίνεται ότι η έλλειψη κινήτρων και η άρνηση εκτέλεσης εργασιών στο σπίτι αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης απαξίωσης του Λυκείου με ποσοστό 36.6% και 34.6% στην κατηγορία «αρκετά», ενώ οι παράγοντες της παραπαιδείας και της εξάντλησης των απουσιών παρουσιάζονται με ποσοστό 39% και 38.9% στην κατηγορία «πάρα πολύ» και αποτελούν τις υψηλότερες τιμές ποσοστού του πίνακα. Όσον αφορά τον παράγοντα της μη συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δράσεις, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι, σε ποσοστό 34%, ελάχιστα συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος απαξίωσης. Την ίδια άποψη έχουν και για τον παράγοντα της παραβατικής συμπεριφοράς, με το ίδιο ποσοστό 34%. Συνοπτικά, όπως φαίνεται και στο γράφημα 5.5.3., συμπεραίνεται ότι η παραπαιδεία και η εξάντληση απουσιών αποτελούν τους πλέον ισχυρούς παράγοντες διαμόρφωσης κλίματος απαξίωσης του Δημοσίου Λυκείου, ενώ ελάχιστα διαμορφωτικοί είναι η μη συμμετοχή σε εξωδιδασκτικές δράσεις και η παραβατική συμπεριφορά. Εξάλλου, η εμπειρία καταδεικνύει ότι οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά αποφεύγουν, γενικώς, την παρακολούθηση μαθημάτων στο Λύκειο, επιλέγοντας ή άλλου τύπου εκπαιδευτικό ίδρυμα ή εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια για μόρφωση, μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (μαθητική διαρροή). Επίσης, είναι κοινή η διαπίστωση ότι οι μαθητές του Λυκείου, λόγω του φόρτου μελέτης, δεν συμμετέχουν πρόθυμα σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, όπως συμβαίνει στις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Άρα τα ευρήματα είναι αναμενόμενα.

Γράφημα 5.5.1. 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των Μέσων Τιμών των ερωτήσεων της ενότητας Απαξίωση μαθητών .



Γράφημα 5.5.2. Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών απαντήσεων.

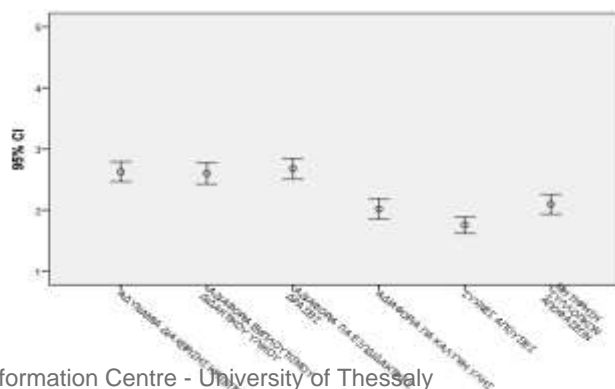


5.6. Κλίμακα Στ: Μέτρηση βαθμού Απαξίωσης από τους εκπαιδευτικούς.

Για τη μελέτη του φαινομένου της απαξίωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε μια νέα μεταβλητή ως Μ.Ο. των απαντήσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις της υποκλίμακας. Από τη μελέτη του περιγραφικού στατιστικού πίνακα συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

Από την τιμή του Μ.Ο.=2.3 , της Διαμέσου=2.17 και της Επικρατούσας Τιμής=2 φαίνεται πως οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν ελάχιστα προς αρκετά με τις προτεινόμενες προτάσεις ως παράγοντες διαμόρφωσης κλίματος απαξίωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η κατανομή παρουσιάζει θετική λοξότητα (Skewness=0.654 με Std. Error=197) και μικρή κύρτωση (Kurtosis=0.196 με Std. Error=0.391). Από τις Z τιμές, $Z_{skew}=(0.654/0.197)=3.31<3,5$ και $Z_{Kurtosis}=(0.196/0.391)=0.5<2$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική(Ρούσσος et al ,2011).

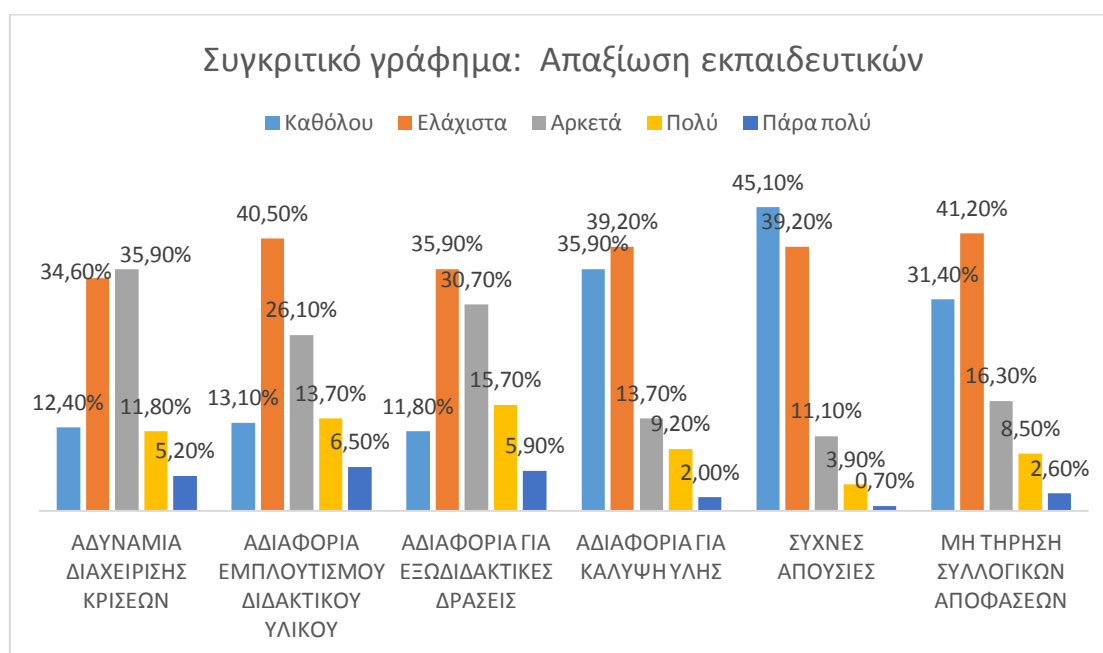
Γράφημα 5.6.1 : 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των ερωτήσεων της ενότητας Απαξίωση εκπαιδευτικών.



Πίνακας 5.6.2. Συγκριτικός πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων της κλίμακας διαμόρφωσης κλίματος Απαξίωσης από τους εκπαιδευτικούς

| | καθόλου | | ελάχιστα | | αρκετά | | πολύ | | πάρα πολύ | |
|--|---------|--------------|----------|--------------|--------|--------------|------|-------|-----------|------|
| | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % |
| Αδυναμία διαχείρισης κρίσεων | 19 | 12.4% | 53 | 34.6% | 55 | 35.9% | 18 | 11.8% | 8 | 5.2% |
| Αδιαφορία εμπλουτισμού διδακτικού υλικού | 20 | 13.1% | 62 | 40.5% | 40 | 26.1% | 21 | 13.7% | 10 | 6.5% |
| Αδιαφορία για εξωδιδακτικές δράσεις | 18 | 11.8% | 55 | 35.9% | 47 | 30.7% | 24 | 15.7% | 9 | 5.9% |
| Αδιαφορία για κάλυψη ύλης | 55 | 35.9% | 60 | 39.2% | 21 | 13.7% | 14 | 9.2% | 3 | 2.0% |
| Συχνές απουσίες | 69 | 45.1% | 60 | 39.2% | 17 | 11.1% | 6 | 3.9% | 1 | 0.7% |
| Μη τήρηση συλλογικών αποφάσεων | 48 | 31.4% | 63 | 41.2% | 25 | 16.3% | 13 | 8.5% | 4 | 2.6% |

Γράφημα 5.6.3. Συγκριτικό γράφημα Απαξίωσης εκπαιδευτικών.



Μελετώντας τους ανωτέρω πίνακες και τα γραφήματα παρατηρούμε τα εξής : το 35.9% των εκπαιδευτικών, περίπου 3 στους 10, θεωρεί ότι η αδυναμία διαχείρισης κρίσεων στην τάξη σε αρκετό βαθμό συμβάλλει στη διαμόρφωση κλίματος απαξίωσης, ενώ το 47%, περίπου 1 στους 2, δεν τη θεωρεί παράγοντα διαμόρφωσης (λίγο έως ελάχιστα). Παρόμοιο ποσοστό, το 53.6%, κρίνει πως η αδιαφορία για τον εμπλουτισμό του διδακτικού υλικού είναι λίγο έως ελάχιστα παράγοντας διαμόρφωσης κλίματος απαξίωσης και το 20.2%, 1 στους 5 εκπαιδευτικούς, από πολύ έως και πάρα πολύ. Όσον αφορά την έλλειψη ενδιαφέροντος για εξωδιδακτικές δράσεις το 66.6%, δηλαδή τα 2/3 του δείγματος, θεωρεί ότι συμβάλλει ελάχιστα έως αρκετά στη διαμόρφωση κλίματος απαξίωσης και το 21.6% από πολύ έως πάρα πολύ. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό, το 84.3% κρίνει ότι οι συχνές απουσίες από την εργασία δεν διαμορφώνουν κλίμα απαξίωσης (από λίγο έως καθόλου), ενώ πολύ μικρό ποσοστό, το 4.6% πολύ έως πάρα πολύ. Όμοια, η μη τήρηση των συλλογικών αποφάσεων δεν θεωρείται παράγοντας διαμόρφωσης κλίματος απαξίωσης, καθόσον το 76.2%, περίπου 4 στους 5 εκπαιδευτικούς, δεν τον θεωρεί σημαντικό, σε βαθμό από καθόλου έως ελάχιστα.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες απαντήσεις βρίσκονται στο βαθμό ελάχιστα με αρνητική τάση προς τον βαθμό καθόλου. Ίσως θα περίμενε κανείς κάποια από τις ανωτέρω ερωτήσεις να συγκέντρωνε μεγαλύτερα ποσοστά προς θετικές τιμές συμφωνίας, αφήνοντας, εμμέσως, περιθώρια για ανάληψη προσωπικών ευθυνών σχετικά με την απαξίωση του Λυκείου από τους εκπαιδευτικούς του. Ιδιαίτερως, πρέπει να επισημανθούν οι αρνητικές απαντήσεις της τελευταίας ερώτησης – μη τήρηση συλλογικών αποφάσεων- , γεγονός που δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σημαντικό το ομαδικό πνεύμα ως παράγοντα απαξίωσης του Λυκείου. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη θεωρητική υποστήριξη ότι για την εξέλιξη του σχολείου σε ΣΝ Σχολικό Οργανισμό είναι σημαντική η τιμή και ο σεβασμός των κανόνων του από όλους.

5.7. Κλίμακα Z: Μέτρηση βαθμού Κοινωνικής Απαξίωσης .

Μελετώντας τον στατιστικό πίνακα της μεταβλητής παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. η διάμεσος και η επικρατούσα τιμή βρίσκονται στην περιοχή ανάμεσα στον βαθμό αρκετά και πολύ, με Τ.Α. 0.83 και αρνητική λοξότητα (συμμετρία) (Skewness=-0.320, με Std. Error of Skewness=0.196). Η κύρτωση είναι πολύ μικρή (Kurtosis=0.006, με Std. Error of Kurtosis=0.390) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Από τις τιμές Z: $Z_{\text{skew}}=(0.320/0.197)=1.62<3.5$ και $Z_{\text{Kurtosis}}=(0.006/0.390)=0.015<2$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική(Ρούσσος et al, 2011).

Πίνακας 5.7. Συγκριτικός πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων της κλίμακας διαμόρφωσης κλίματος Κοινωνικής Απαξίωσης.

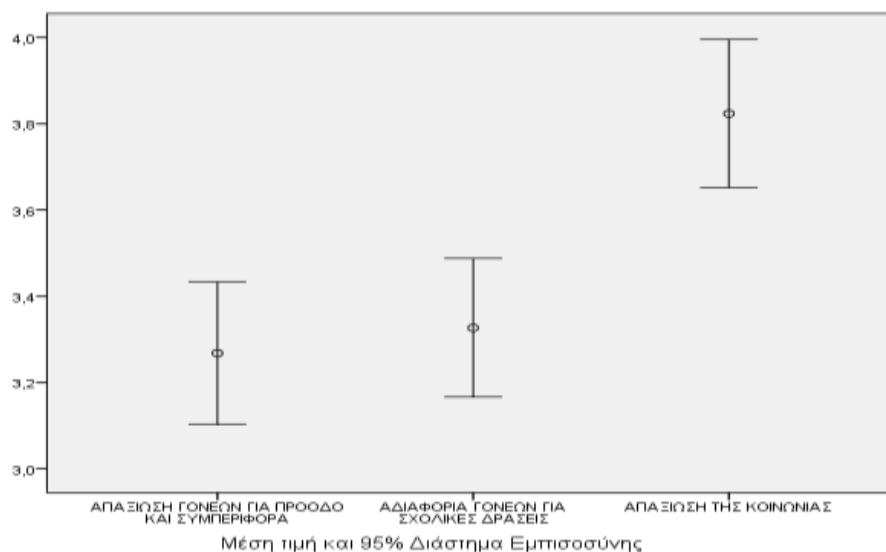
| Προτάσεις | καθόλου | | ελάχιστα | | αρκετά | | πολύ | | πάρα πολύ | |
|--|---------|------|----------|-------|--------|--------------|------|--------------|-----------|--------------|
| | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % |
| Απαξίωση γονέων για πρόοδο και συμπεριφορά | 4 | 2.6% | 33 | 21.6% | 55 | 35.9% | 40 | 26.1% | 21 | 13.7% |
| Αδιαφορία γονέων για σχολικές δράσεις | 8 | 5.2% | 19 | 12.4% | 58 | 37.9% | 51 | 33.3% | 17 | 11.1% |
| Απαξίωση της κοινωνίας | 5 | 3.3% | 15 | 9.8% | 29 | 19.0% | 57 | 37.3% | 47 | 30.7% |

Από τον συγκριτικό πίνακα ποσοστών, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η ευρύτερη απαξιώτική στάση της κοινωνίας ως προς το θεσμό του δημόσιου σχολείου ενισχύει το φαινόμενο της απαξίωσής του με ποσοστό 68% σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ. Επίσης, η αδιαφορία των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες θεωρείται παράγοντας που συμβάλλει στο φαινόμενο της απαξίωσης με ποσοστό 44.4 % και σε βαθμό από πολύ έως πάρα πολύ. Με λίγο μικρότερο ποσοστό της τάξης του 39.8% εμφανίζεται η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στον ίδιο βαθμό από πολύ έως πάρα πολύ.

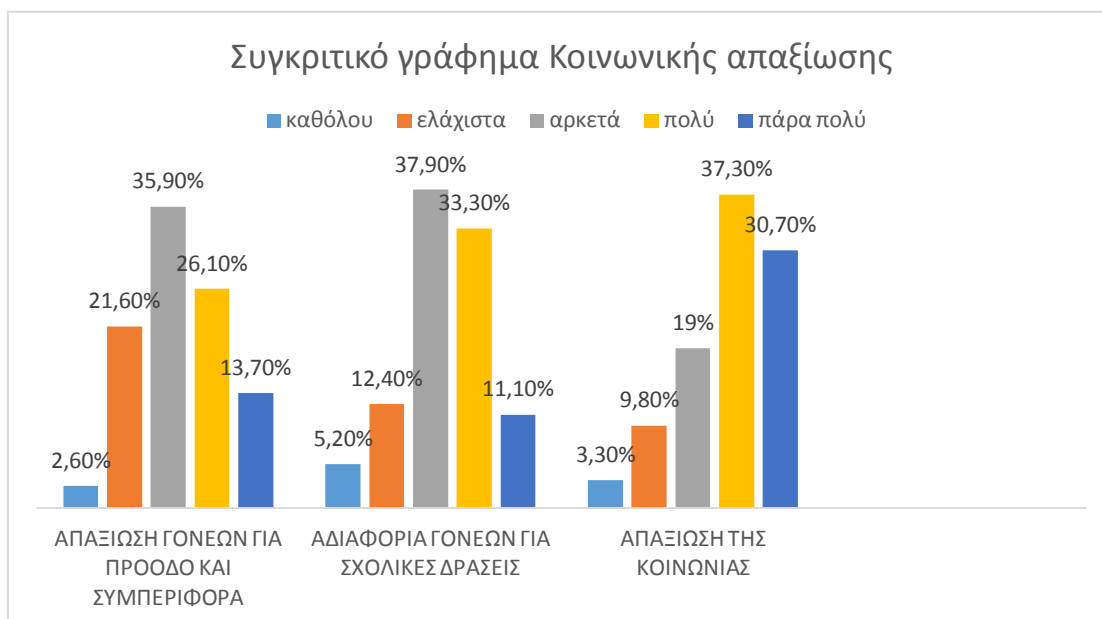
Αναφορικά, λοιπόν, με την κοινωνική απαξίωση, οι απαντήσεις κυμαίνονται στο βαθμό αρκετά έως πολύ. Αξιοπρόσεκτο είναι το μεγάλο ποσοστό της απαξίωσης του σχολείου από την ευρύτερη κοινωνία, που περιλαμβάνει και τα ΜΜΕ, που διαμορφώνουν την κοινή γνώμη. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τα θεωρητική διαπίστωση

ότι ο Σχολικός Οργανισμός δέχεται μεγάλες πιέσεις από εξωτερικούς παράγοντες, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος. Επίσης, συμφωνεί με τους Dinham και Scott (2000), οι οποίοι κάνουν λόγο για τις ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις που επηρεάζουν τις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου και δημιουργούν αισθήματα αποδοχής ή απόρριψης.

Γράφημα 5.7.1. 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των Μέσων Τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την κοινωνική απαξίωση.



Γράφημα 5.7.2. Συγκριτικό γράφημα Κοινωνικής Απαξίωσης



5.8. Κλίμακα Η: Μέτρηση βαθμού διαμόρφωσης ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

Για τη μελέτη του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή ως ο Μ.Ο. των απαντήσεων των 6 ερωτήσεων της κλίμακας. Οι τιμές του Μ.Ο., της διαμέσου και της επικρατούσας τιμής βρίσκονται στην περιοχή βαθμού ανάμεσα στο αρκετά και πολύ. Η μεταβλητή παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-0.165, με Std. Error of Skewness=0.197) και καλή κύρτωση (Kurtosis =0.410 με Std. Error of Kurtosis=0.391) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Από τις τιμές Z: $Z_{\text{skew}}=(0.165/0.197)=0.83<3.5$ και $Z_{\text{Kurtosis}}=(0.410/0.391)=1.05<2$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσος et al, 2011).

Από τη μελέτη του συγκριτικού πίνακα ποσοστών, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν ένα Συναισθηματικά Νοήμονα Σχολικό Οργανισμό ισχύουν σε βαθμό αρκετά έως πολύ στο σύγχρονο Λύκειο. Συγκεκριμένα:

Η ενίσχυση της φιλικής ατμόσφαιρας με ποσοστό 56.8%, περίπου 6 στους 10 εκπαιδευτικούς, και σε βαθμό από πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 9.8% από καθόλου έως λίγο. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το σχολείο τους επιδιώκει πολύ έως πάρα πολύ τις επιδόσεις των μαθητών με ποσοστό 49.7%, δηλαδή 1 στους 2, ενώ το 13.1% από καθόλου έως λίγο. Επίσης, το 39.7%, δηλαδή 2 στους 5 εκπαιδευτικούς, κρίνουν ότι στο σχολείο τους αναπτύσσεται σε μέτριο βαθμό (αρκετά) κουλτούρα αξιοποίησης λαθών, ενώ το 32.1% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει από καθόλου έως λίγο. Όσον αφορά την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου, το 36.6%, περίπου 4 στους 10, δηλώνει ότι ισχύει στο σχολείο του σε μέτριο βαθμό (αρκετά), ενώ το 17% δηλώνει ότι συμβαίνει καθόλου έως ελάχιστα. Για την προώθηση της εξωστρέφειας του σχολείου προς την ευρύτερη κοινωνία, ένα μεγάλο ποσοστό, το 52.3%, δηλαδή 1 στους 2, θεωρεί ότι συμβαίνει από πολύ έως πάρα πολύ και το 18.3% σε βαθμό από καθόλου έως λίγο. Τέλος, για την ενίσχυση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, το 58.9% δηλώνει ότι συμβαίνει σε βαθμό από πολύ έως πάρα πολύ, το 22.9% σε βαθμό αρκετά και το 18.3% σε βαθμό καθόλου έως λίγο. Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί των Λυκείων του Βόλου δηλώνουν πως τα χαρακτηριστικά του Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού ισχύουν στα σχολεία τους σε μέτριο βαθμό έως πολύ.

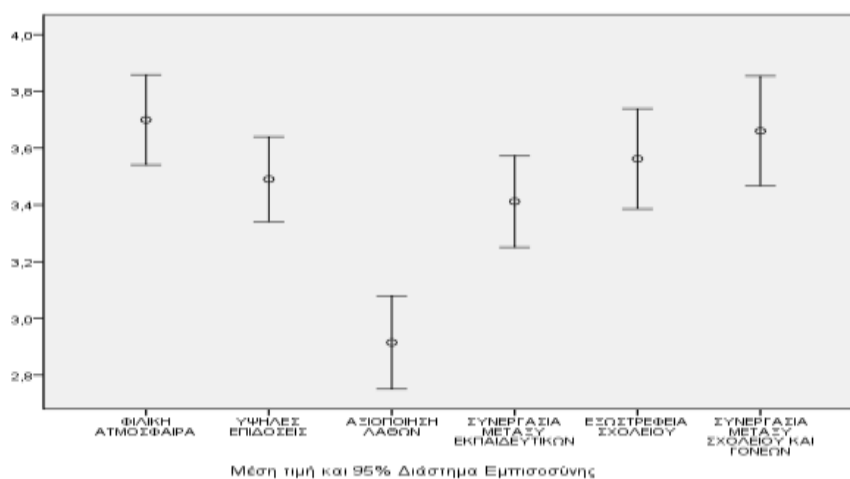
Συγκρίνοντας τα υψηλά ποσοστά της ανάπτυξης φιλικής ατμόσφαιρας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναρωτάται ο ερευνητής, πως είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να μη θεωρούν σημαντικό παράγοντα απαξίωσης του Λυκείου τη μη

τήρηση των συλλογικών αποφάσεων, όπως αυτό φάνηκε στην παράγραφο 5.8. Επίσης, μας προβληματίζει το μικρό ποσοστό ανάπτυξης κουλτούρας διόρθωσης λαθών, γεγονός που θα μεταμορφώσει το σχολείο από ένα «κατακερματισμένο» ή ένα σχολείο «project» σε ένα «σχολείο που προσανατολίζεται στη λύση προβλημάτων», σύμφωνα με τον Κοντάκο (2017), όπως διατυπώθηκε στο Θεωρητικό μέρος.

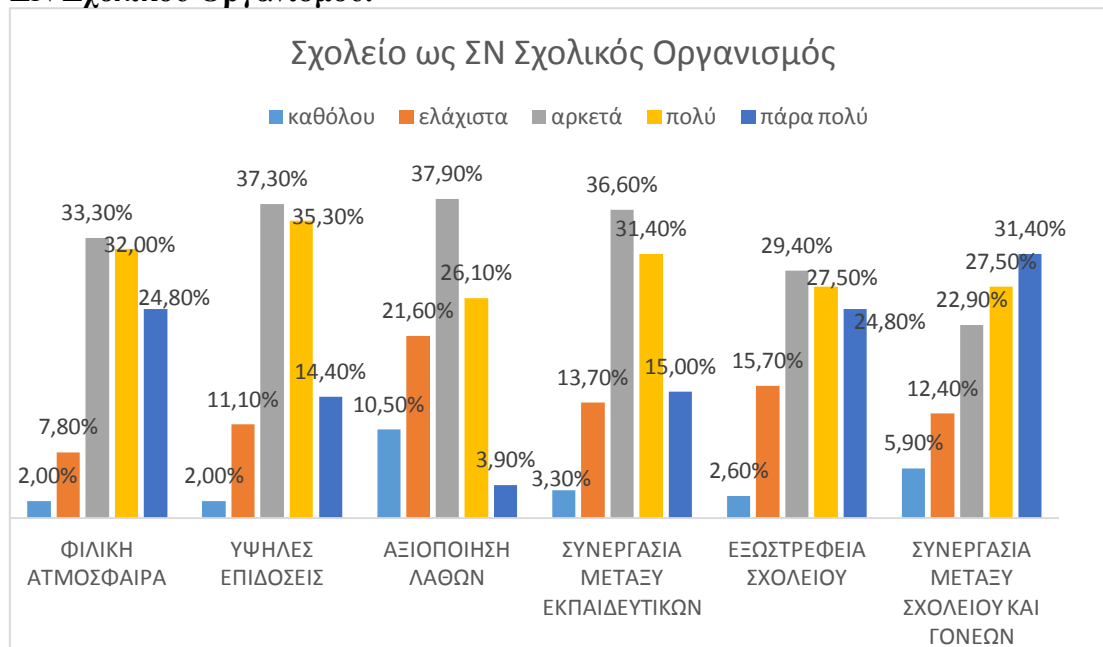
Πίνακας 5.8. Συγκριτικός πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων της κλίμακας ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

| | καθόλου | | ελάχιστα | | αρκετά | | πολύ | | πάρα πολύ | |
|---------------------------------------|---------|-------|----------|-------|--------|--------------|------|--------------|-----------|--------------|
| | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % |
| Φιλική ατμόσφαιρα | 3 | 2.0% | 12 | 7.8% | 51 | 33.3% | 49 | 32.0% | 38 | 24.8% |
| Υψηλές επιδόσεις | 3 | 2.0% | 17 | 11.1% | 57 | 37.3% | 54 | 35.3% | 22 | 14.4% |
| Αξιοποίηση λαθών | 16 | 10.5% | 33 | 21.6% | 58 | 37.9% | 40 | 26.1% | 6 | 3.9% |
| Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών | 5 | 3.3% | 21 | 13.7% | 56 | 36.6% | 48 | 31.4% | 23 | 15% |
| Εξωστρέφεια σχολείου | 4 | 2.6% | 24 | 15.7% | 45 | 29.4% | 42 | 27.5% | 38 | 24.8% |
| Συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων | 9 | 5.9% | 19 | 12.4% | 35 | 22.9% | 42 | 27.5% | 48 | 31.4% |

Γράφημα 5.8.1. 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των Μέσων Τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.



Γράφημα 5.8.2. Συγκριτικό γράφημα απόψεων εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.



5.9. Κλίμακα Η: Μέτρηση των δεξιοτήτων του Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

Για τη μελέτη των δεξιοτήτων του Διευθυντή ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού, δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή ως ο Μ.Ο. των απαντήσεων των 11 ερωτήσεων της κλίμακας. Οι τιμές του Μ.Ο., της διαμέσου και της επικρατούσας τιμής βρίσκονται στην περιοχή βαθμού ανάμεσα στο αρκετά και πολύ. Η μεταβλητή παρουσιάζει αρνητική λοξότητα (Skewness=-0.07, με Std. Error of Skewness=0.197) και μικρή κύρτωση (Kurtosis=0.251 με Std. Error of Kurtosis=0.391) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Από τις τιμές Z: $Z_{\text{skew}}=(0.507/0.197)=2.57 < 3.5$ και $Z_{\text{Kurtosis}}=(0.251/0.391)=0.64 < 2$, η κατανομή θεωρείται κατά προσέγγιση κανονική (Ρούσσος et al, 2011).

Από τη μελέτη του συγκριτικού πίνακα ποσοστών, τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι δεξιότητες ενός Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού ισχύουν σε βαθμό αρκετά έως πολύ. Συγκεκριμένα:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους υποστηρίζει το όραμα του σχολείου στις συνεδριάσεις του Συλλόγου σε ποσοστό 64.7%,

δηλαδή 7 στους 10, από βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 13.7% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή ελάχιστα. Ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αποτελεί θέμα προτεραιότητας του Διευθυντή ένα παρόμοιο μεγάλο ποσοστό της τάξης του 66.3% από βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 7.8% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει καθόλου έως ελάχιστα. Επίσης, το 64.1% ή αλλιώς τα 2/3 του δείγματος, θεωρεί ότι ο Διευθυντής του χαρακτηρίζει σημαντική τη σύσφιξη των μελών του συλλόγου ενώ το 11.1% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου έως ελάχιστα. Όσον αφορά την τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου από όλους, το 50.9% κρίνει ότι αποτελεί προτεραιότητα του Διευθυντή από πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 14.1% κρίνει ότι αυτό συμβαίνει καθόλου ή ελάχιστα.

Η επόμενη δεξιότητα του Διευθυντή αφορά στην ενθάρρυνση για τη μετατροπή των εκπαιδευτικών από εντέλλοντες σε μανθάνοντες. Το 40.5% των απαντήσεων, δηλαδή 4 στους 10, δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει αρκετά, ενώ το 21.5% καθόλου έως ελάχιστα.

Ως προς την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων το 12.5% θεωρεί ότι συμβαίνει καθόλου έως ελάχιστα, και το υπόλοιπο 62.1%, δηλαδή 6 στους 10, πολύ έως πάρα πολύ, δηλαδή οι Διευθυντές διαχειρίζονται επιτυχώς τις κρίσεις που προκύπτουν. Ομοίως, μεγάλο ποσοστό παρατηρείται ως προς την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το 57.6% δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το υπόλοιπο 14.9% καθόλου έως ελάχιστα. Αντιστοίχως, μεγάλο ποσοστό εμφανίζει και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου, με το 64.7 %, δηλαδή 6 στους 10, να δηλώνει ότι ισχύει σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το 10.5% από καθόλου έως ελάχιστα.

Όσον αφορά την ενθάρρυνση της καινοτομίας από τον Διευθυντή, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλ. το 32.7 % θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει σε μέτριο βαθμό (αρκετά) , ενώ ένα μεγάλο ποσοστό, το 53%, συμφωνεί μερικώς ή απόλυτα. Επίσης, μεγάλο είναι το ποσοστό, το 69.3% των εκπαιδευτικών, 7 στους 10, που δηλώνει ότι ο Διευθυντής τους μεριμνά για τη συμφωνία μεταξύ των αξιών που διακηρύττονται και εκείνων που γίνονται πράξη, σε μέτριο βαθμό έως πολύ, ενώ το 15.7% δηλώνει ότι αυτό γίνεται καθόλου έως ελάχιστα. Τέλος, το 62.8% θεωρεί ότι ο Διευθυντής ενισχύει πνεύμα αλληλεγγύης και αίσθησης κοινής αποστολής σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, ενώ το υπόλοιπο 12.4% θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει καθόλου έως ελάχιστα.

Πίνακας 5.9. Συγκριτικός πίνακας κατανομής συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων της κλίμακας μέτρησης δεξιοτήτων Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

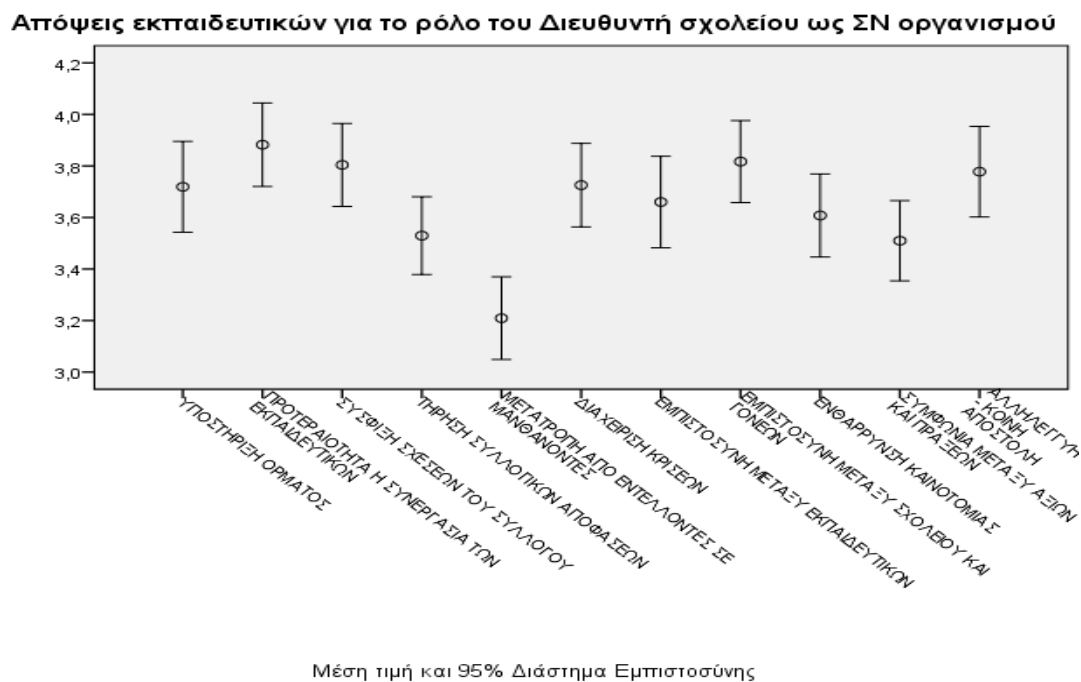
| Προτάσεις | καθόλου | | ελάχιστα | | αρκετά | | πολύ | | πάρα πολύ | |
|--|---------|------|----------|-------|--------|--------------|------|--------------|-----------|--------------|
| | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % | N | N % |
| Υποστήριξη οράματος | 8 | 5.2% | 13 | 8.5% | 33 | 2.6% | 59 | 38.6% | 40 | 26.1% |
| Προτεραιότητα η συνεργασία των εκπαιδευτικών | 4 | 2.6% | 8 | 5.2% | 40 | 26.1% | 51 | 33.3% | 50 | 32.7% |
| Σύσφιξη σχέσεων του συλλόγου | 2 | 1.3% | 15 | 9.8% | 38 | 24.8% | 54 | 35.3% | 44 | 28.8% |
| Τήρηση συλλογικών αποφάσεων | 2 | 1.3% | 18 | 11.8% | 55 | 35.9% | 53 | 34.6% | 25 | 16.3% |
| Μετατροπή από εντέλλοντες σε μανθάνοντες | 8 | 5.2% | 25 | 16.3% | 62 | 40.5% | 43 | 28.1% | 15 | 9.8% |
| Διαχείριση κρίσεων | 3 | 2.0% | 16 | 10.5% | 39 | 25.5% | 57 | 37.3% | 38 | 24.8% |
| Εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών | 6 | 3.9% | 17 | 11.1% | 42 | 27.5% | 46 | 30.1% | 42 | 27.5% |
| Εμπιστοσύνη μεταξύ σχολείου και γονέων | 2 | 1.3% | 14 | 9.2% | 38 | 24.8% | 55 | 35.9% | 44 | 28.8% |
| Ενθάρρυνση καινοτομίας | 1 | 0.7% | 21 | 13.7% | 50 | 32.7% | 46 | 30.1% | 35 | 22.9% |
| Συμφωνία μεταξύ αξιών και πράξεων | 3 | 2.0% | 21 | 13.7% | 47 | 30.7% | 59 | 38.6% | 23 | 15.0% |
| Αλληλεγγύη-κοινή αποστολή | 6 | 3.9% | 13 | 8.5% | 38 | 24.8% | 48 | 31.4% | 48 | 31.4% |

Παρατηρώντας το συγκριτικό γράφημα, συμπεραίνουμε ότι οι περισσότερες δεξιότητες εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό στον βαθμό «πολύ», ενώ στη δεξιότητα «μετατροπή των εκπαιδευτικών από εντέλλοντες σε μανθάνοντες» υπερέχει ο βαθμός «αρκετά». Επίσης, η τήρηση των συλλογικών αποφάσεων παρουσιάζει το μεγαλύτερο

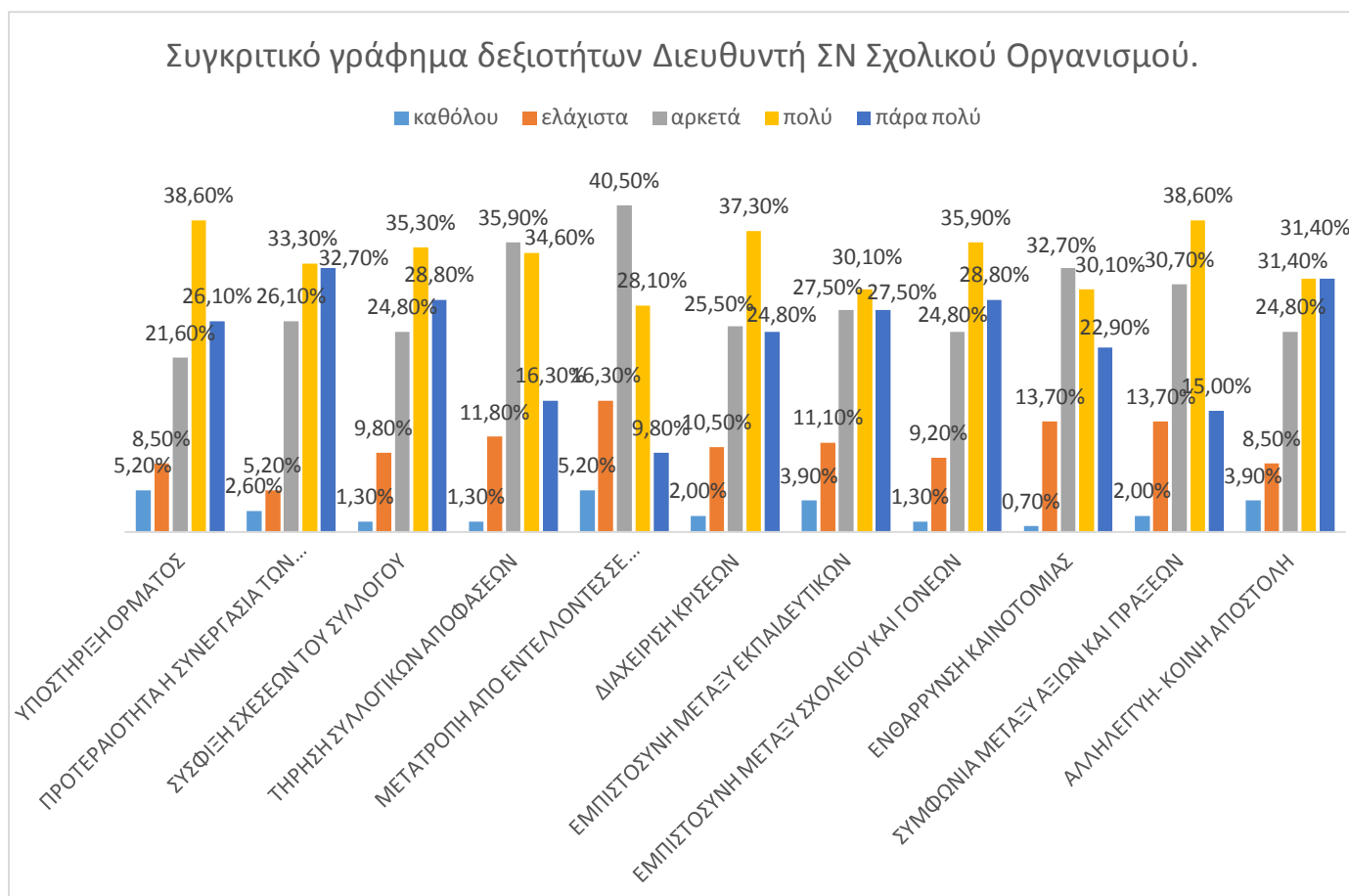
ποσοστό στο βαθμό «αρκετά», γεγονός που επιβεβαιώνει την προηγούμενη διαπίστωση ότι δεν θεωρείται σημαντικός παράγοντας απαξίωσης του Λυκείου. Από τη σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, μάλλον, θεωρούν υποχρέωση του Διευθυντή τους την τήρηση των συλλογικών αποφάσεων.

Επίσης, προβληματίζει το μικρό ποσοστό εμφάνισης του προσόντος μετατροπής των εκπαιδευτικών από εντέλλοντες σε μανθάνοντες, όσον αφορά στην επιτυχή πορεία του σχολείου και τη μετατροπή του σε ΣΝ Σχολικό Οργανισμό.

Γράφημα 5.9.1. 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης των Μέσων Τιμών των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.



Γράφημα 5.9.2. Συγκριτικό γράφημα απόψεων εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες Διευθυντή ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.



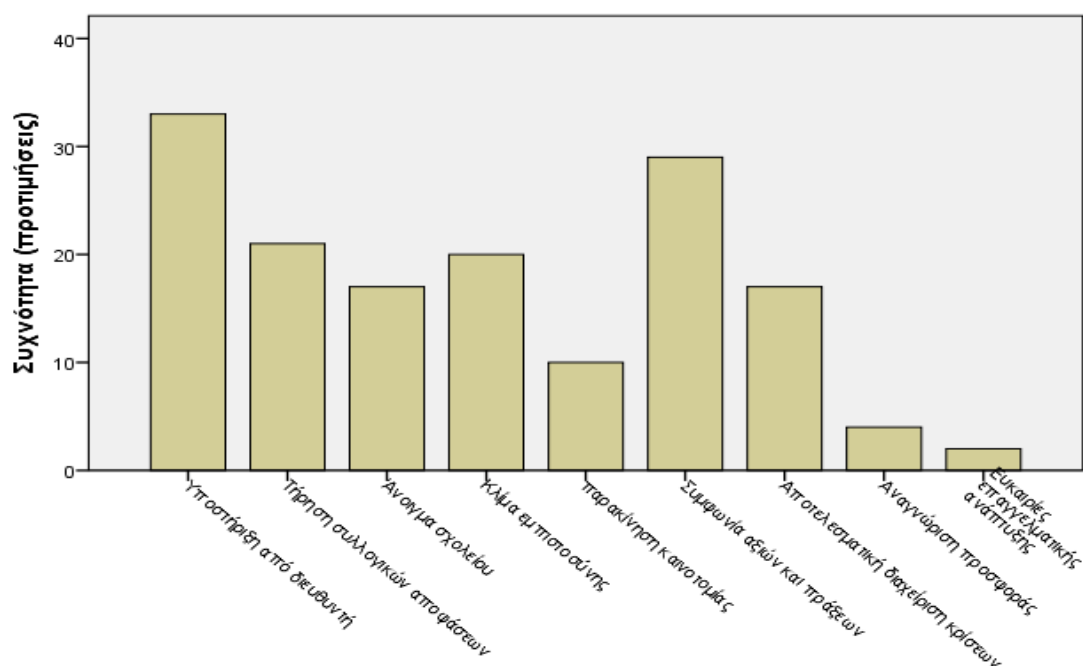
5.10. Κλίμακα Ι : Άποψη των εκπαιδευτικών για το σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

Για την επεξεργασία της τελευταίας ενότητας του ερωτηματολογίου, δημιουργήθηκε μια καινούργια μεταβλητή, αξιοποιώντας την πρώτη προτίμηση κάθε ερωτηματολογίου. Από τη συλλογή των απαντήσεων προέκυψε ο πίνακας 5.10:

Πίνακας 5.10. Κατανομή συχνοτήτων και σχ. συχνοτήτων κλίμακας Ι.

| Προτάσεις | Συχνότητα | Σχ. Συχνότητα % |
|------------------------------------|------------|-----------------|
| Υποστήριξη από διευθυντή | 33 | 21.6 |
| Τήρηση συλλογικών αποφάσεων | 21 | 13.7 |
| Άνοιγμα σχολείου | 17 | 11.1 |
| Κλίμα εμπιστοσύνης | 20 | 13.1 |
| παρακίνηση καινοτομίας | 10 | 6.5 |
| Συμφωνία αξιών και πράξεων | 29 | 19.0 |
| Αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων | 17 | 11.1 |
| Αναγνώριση προσφοράς | 4 | 2.6 |
| Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης | 2 | 1.3 |
| σύνολο | 153 | 100,0 |

Γράφημα 5.10.1. Ραβδόγραμμα προτιμήσεων εκπαιδευτικών ως προς τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.



Ραβδόγραμμα προτιμήσεων εκπαιδευτικών για το σημαντικότερο προσόν του Διευθυντή τους.

Από τη μελέτη των ποσοστών του πίνακα συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θέτουν ως προτεραιότητα την υποστήριξη από τον Διευθυντή

τους με ποσοστό 21.6%, και ως δεύτερη επιλογή ακολουθεί η συμφωνία αξιών που διακηρύττονται στο Σύλλογο και εκείνων που γίνονται πράξη. Και οι δυο επιλογές, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα και τη βιβλιογραφία, θεωρούνται αναμενόμενες (Μλεκάνης, 2005• Zembylas & Papanastasiou, 2006• Παπαφωτίου, 2015).

5.11. Επαγωγική Στατιστική.

Οι ανωτέρω στατιστικές αναλύσεις μας έδωσαν πληροφορίες για τη συμπεριφορά κάθε υποκλίμακας, έτσι όπως έκριναν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αναλόγως με την εμπειρία και την προσωπική τους άποψη. Στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι σχέσεις που προκύπτουν, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του δείγματος αλλά και οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων.

A. Διαφορές με βάση το φύλο του Διευθυντή

5.11.1. Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις υποκλίμακες της ΣΝ.

Καταρχάς, ερευνάται κατά πόσο το φύλο του Διευθυντή επηρεάζει τις συνιστώσες της ΣΝ του, δηλαδή την αναγνώριση του συναισθήματος, τη διαχείριση του, την αξιοποίηση του και τις κοινωνικές δεξιότητες που αναδεικνύονται, μέσω της χρήσης του. Δεδομένου ότι έγινε έλεγχος κανονικότητας στην περιγραφική στατιστική, ως μέτρο σύγκρισης των Μ.Ο. των συνιστωσών της ΣΝ, ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκε το T-test. Από τα αποτελέσματα των ανωτέρω συγκρίσεων δεν διαπιστώνεται σχέση ανάμεσα στο φύλο του διευθυντή και τις συνιστώσες «αναγνώριση συναισθήματος», «αξιοποίηση συναισθήματος» και «χρήση συναισθήματος (κοινωνικές δεξιότητες)». Παρόμοιος έλεγχος για την υποκλίμακα «διαχείριση συναισθήματος» έδωσε τα εξής αποτελέσματα: κατά τον έλεγχο Levene Test $F=1.753, p=0.187$, άρα υπάρχουν ίσες διακυμάνσεις. Η τιμή του $t(151)=2.348, p=0.020<0.05$ και συνεπώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, δηλαδή **σχετίζεται η διαχείριση του συναισθήματος με το φύλο του Διευθυντή**. Από τον στατιστικό πίνακα, ο Μ.Ο. ανδρών είναι 3.8718 και ο Μ.Ο. γυναικών 3.5152, άρα οι **άνδρες Διευθυντές διαχειρίζονται καλύτερα το συναίσθημα τους**, όπως έχει διατυπωθεί και σε άλλες έρευνες (Καφέτσιος, 2003). Συνοπτικά, προκύπτει ο συγκεντρωτικός πίνακας 5.11.1.

Πίνακας 5.11.1. Πίνακας ελέγχου σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις

| Συνιστώσες ΣΝ του Διευθυντή | Levene Test για ίσες διακυμάνσεις | T test για ίσους Μ.Ο. |
|--|--|---------------------------------|
| Αναγνώριση συναισθήματος | F=0.616 p=0.434 | t (151)=-0.616, p=0.539 |
| Διαχείριση συναισθήματος | F=1.753 p=0.187 | t(151)= 2.348 p=0.020 |
| Αξιοποίηση συναισθήματος | F=0.137 p=0.712 | t(151)=-0.228 p=0.850 |
| Χρήση συναισθήματος | F=1.247 p=0.266 | t(151)=0.204 p=0.839 |

υποκλίμακες της ΣΝ.

5.11.2. Έλεγχοι σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις κλίμακες της απαξίωσης, του ΣΝ Σχολικού οργανισμού και των δεξιοτήτων του Διευθυντή του.

Διερευνώντας τη σχέση του φύλου του Διευθυντή με τις συνιστώσες της απαξίωσης του δημοσίου σχολείου, δηλ. την απαξίωση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και την κοινωνική απαξίωση, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα όπως αποδεικνύεται από τον συγκεντρωτικό Πίνακα. 10 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Επίσης, διερευνώντας τη σχέση του φύλου του Διευθυντή με τις συνιστώσες του ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, αλλά και με τις δεξιότητες του ως Διευθυντής ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, όπως αποδεικνύεται από τον Πίνακα 11 (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

B. Διαφορές με βάση τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

5.11.3. Έλεγχος σχέσεων ανάμεσα σε δημογραφικά στοιχεία (ηλικία των εκπαιδευτικών, έτη υπηρεσίας, σπουδές) και στις κλίμακες της απαξίωσης του δημοσίου σχολείου.

Για τον συγκεκριμένο έλεγχο σχέσεων των Μ.Ο. των ανωτέρω μεταβλητών, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One way ANOVA) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β). Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά για καμιά συνιστώσα της απαξίωσης. Συνεπώς οι μεταβλητές δεν σχετίζονται.

5.11.4.Αλληλοσυσχετίσεις

Στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητο να ελεγχθούν οι τυχόν συσχετίσεις ανάμεσα στις απαντήσεις των συνιστωσών της ΣΝ των διευθυντών και των συνιστωσών της απαξίωσης. Για το λόγο αυτό υπολογίστηκαν συνάφειες με το δείκτη συσχέτισης Pearson's r. Ο έλεγχος έδωσε τις εξής πληροφορίες:

Πίνακας 5.11.4.ι. Συσχετίσεις μεταξύ συνιστωσών απαξίωσης και ΣΝ Διευθυντή.

| | | Αναγνώριση συναισθήματος | Διαχείριση συναισθήματος | Αξιοποίηση συναισθήματος | Χρήση συναισθήματος |
|---------------------------|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Απαξίωση μαθητών | Σ.Σ. Pearson r | -0.172* | -0.195* | -0.192** | -0.160* |
| | Σημαντικότητα p | 0.034 | 0.016 | 0.018 | 0.049 |
| Απαξίωση εκπαιδευτικών | Σ.Σ. Pearson r | -0.200* | -0.290** | -0.331** | -0.213** |
| | Σημαντικότητα p | 0.013 | 0.000 | 0.000 | 0.008 |

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.05

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.01

Από τη μελέτη του πίνακα συμπεραίνεται ότι υπάρχουν κάποιες αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των ανωτέρω συνιστωσών και της απαξίωσης των μαθητών και εκπαιδευτικών στατιστικά σημαντικές. Μεγαλύτερες τιμές εμφανίζει η αξιοποίηση του συναισθήματος (-0.331**) και η διαχείριση του συναισθήματος(-0.290**), όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι όσο βελτιώνονται αυτές οι συνιστώσες της ΣΝ

του Διευθυντή, τόσο ελαττώνονται τα επίπεδα απαξίωσης των εκπαιδευτικών για το Δημόσιο Λύκειο. Το εύρημα βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με προηγούμενες θεωρίες, που έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητα της ΣΝ μέσα από την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη διαχείριση τους μέσω της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με το μοντέλο Mayer, Salovey & Caruso (2004). Για την Κοινωνική Απαξίωση ο έλεγχος δεν έδειξε συσχετίσεις.

Η Κοινωνική Απαξίωση συσχετίζεται θετικά μόνο με την απαξίωση των μαθητών και την απαξίωση των εκπαιδευτικών, με μεγαλύτερη τιμή (0.409^{**}) στην απαξίωση των μαθητών, όπως φαίνεται από τον πίνακα 5.11.4.ii. Αυτή η διαπίστωση σημαίνει ότι υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσά τους, ότι, δηλαδή, η απαξίωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τη γενικότερη απαξίωση της κοινωνίας και αυτή, με τη σειρά της, τις επηρεάζει.

Πίνακας 5.11.4.ii: Συσχετίσεις μεταξύ συνιστωσών απαξίωσης.

| | | Απαξίωση μαθητών | Απαξίωση Εκπαιδευτικών |
|-----------------------|---------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Κοινωνική απαξίωση | Συντελ. Συσχέτισης Pearson r | 0.409^{**} | 0.301 ^{**} |
| | Σημαντικότητα p | 0.000 | 0.000 |

* Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.05

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.01

Επίσης, ελέγχθηκαν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις συνιστώσες της ΣΝ του Διευθυντή και στο βαθμό που συντελούν στη διαμόρφωση ΣΝ Σχολικού Οργανισμού. Οι συνάφειες που υπολογίστηκαν έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ τους, με ισχυρότερη τη συνάφεια με τη «Αξιοποίηση Συναισθήματος» και ακολουθεί η «Χρήση Συναισθήματος». Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τη θεωρητική υποστήριξη ότι, όταν αναπτύσσονται οι συγκεκριμένες δεξιότητες της ΣΝ, επιλύονται προβλήματα με λιγότερη γνωστική προσπάθεια (Mayer et al., 2004).

Πίνακας 5.11.4.iii: Συσχετίσεις μεταξύ συνιστωσών ΣΝ και της διαμόρφωσης ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

| | | Αναγνώριση συναισθήματος | Διαχείριση συναισθήματος | Αξιοποίηση συναισθήματος | Χρήση συναισθήματος |
|------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| ΣΝ | Σ. Σ. Pearson r | 0.316** | 0.384** | 0.648** | 0.485** |
| Σχολικός Οργανισμός | Σημαντικότητα p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.01

Τέλος, διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στις συνιστώσες της ΣΝ του Διευθυντή και στον βαθμό που αποτελούν παράγοντες διαμόρφωσης δεξιοτήτων του Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού (κλίμακα Θ). Για τον λόγο αυτό υπολογίστηκαν συνάφειες με τον δείκτη συσχέτισης Pearson's r. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται ότι οι δεξιότητες του Διευθυντή συσχετίζονται θετικά με όλες τις συνιστώσες της ΣΝ του, με ισχυρότερες τη «Χρήση» και την «Αξιοποίηση του συναισθήματος». Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τη θεωρητική διαπίστωση ότι αυτές οι δεξιότητες διαμορφώνουν ένα άτομο με υγιείς συναισθηματικούς δεσμούς με το περιβάλλον του, επικοινωνιακό, ανοικτό στην καινοτομία, ικανό για επαγγέλματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τη συμβουλευτική ((Mayer et al.,2004).

Πίνακας 5.11.4. iv. Συσχετίσεις μεταξύ συνιστωσών ΣΝ και του Διευθυντή ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

| | | Αναγνώριση συναισθήματος | Διαχείριση συναισθήματος | Αξιοποίηση συναισθήματος | Χρήση συναισθήματος |
|---|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Δεξιότητες | Σ. Σ. Pearson r | 0.612** | 0.620** | 0.651** | 0.787** |
| Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού | Σημαντικότητα p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

**Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 0.01.

5.11.5. Προβλεπτικοί παράγοντες για τις δεξιότητες του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού.

Για να βρεθούν οι παράγοντες που προβλέπουν τις δεξιότητες του Διευθυντή και οι οποίες συντελούν στη διαμόρφωση ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, έγινε πολλαπλή παλινδρόμηση (με βηματική μέθοδο). Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν είναι οι συνιστώσες της ΣΝ, που συντελούν στη διαμόρφωση ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, δηλαδή η αξιοποίηση του συναισθήματος και η χρήση του (κοινωνικές δεξιότητες).

Σύνοψη μοντέλου ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης

| Συνιστώσες διευθυντή | ΣΝ | R | R ² | Προσαρμοσμένο R ² | Τυπικό σφάλμα εκτίμησης. |
|-------------------------|----|-------|----------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Χρήση Συναισθήματος | | 0.787 | 0.620 | 0.618 | 0.51291 |

Συντελεστές στην ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης

| | B | Τυπικό σφάλμα | Beta | t | p |
|---------------------|-------|---------------|-------|--------|-------|
| Χρήση συναισθήματος | 0.812 | 0.052 | 0.787 | 15.649 | 0.000 |

Όπως προκύπτει από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, η συνιστώσα «Χρήση Συναισθήματος», δηλαδή οι κοινωνικές δεξιότητες του Διευθυντή ενισχύουν κατά $R^2 = 61.8\%$ τη μετατροπή ενός σχολείου σε ΣΝ Σχολικό Οργανισμό. Είναι στατιστικά σημαντική ($p=0.000$), με κλίση την τιμή $Beta=0.787$. Το εύρημα συμφωνεί απόλυτα με τα προηγούμενα αποτελέσματα και ενισχύει την πεποίθηση ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που αποκτώνται από την εξάσκηση της ΣΝ αναπτύσσουν κλίμα υπευθυνότητας, με συνεργασία και εποικοδομητική προσέγγιση (Bar-On, 1997).

Συνοπτικά, τα ανωτέρω συμπεράσματα παρουσιάζονται στον πίνακα, που ακολουθεί:

| Συνιστώσες ΣΝ Διευθυντή. | Θετική συσχέτιση | Αρνητική συσχέτιση | Εξάρτηση από δημογραφικά στοιχεία |
|-----------------------------|--|---|--|
| Αναγνώριση Συναισθήματος | Ασθενή συσχέτιση με σχολείο ως ΣΝ Οργανισμός και με τις Δεξιότητες Διευθυντή σχολείου ως ΣΝ Οργανισμού | Ασθενής με Απαξίωση εκπαιδευτικών | Όχι |
| Διαχείριση Συναισθήματος | Ασθενής συσχέτιση με σχολείο ως ΣΝ Οργανισμός και με τις Δεξιότητες Διευθυντή ΣΝ Σχολικού Οργανισμού | Ασθενής με Απαξίωση εκπαιδευτικών | Με το φύλο των Διευθυντών, μεγαλύτερη διαχείριση στους άνδρες διευθυντές. |
| Αξιοποίηση Συναισθήματος | Ισχυρή συσχέτιση με ΣΝ Σχολικό Οργανισμό και μέτρια με τις Δεξιότητες Διευθυντή ΣΝ Σχολικού Οργανισμού. | Ασθενής με Απαξίωση εκπαιδευτικών | Όχι |
| Χρήση Συναισθήματος | Μέτρια συσχέτιση με ΣΝ Σχολικό Οργανισμό και ισχυρή συσχέτιση με τις Δεξιότητες Διευθυντή ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού. | Ασθενής με Απαξίωση εκπαιδευτικών | Όχι |
| Κοινωνική | Θετική συσχέτιση με την | | Όχι |

| | | | |
|----------|-------------------------------------|--|--|
| απαξίωση | απαξίωση μαθητών και εκπαιδευτικών. | | |
|----------|-------------------------------------|--|--|

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

6.1. Συμπεράσματα.

Εισαγωγικά, πριν από τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, αξίζει να επισημανθούν κάποια χαρακτηριστικά του δείγματος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλεως του Βόλου είναι μόνιμοι (100% του δείγματος), το 58.2% ηλικίας 46- 55 ετών, με αρκετά χρόνια διορισμού - το 54.2% εργάζεται στη Δημόσια Εκπαίδευση από 16-25 έτη- και το 45.8% βρίσκεται 6-15 έτη στο ίδιο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά δηλώνουν τις νέες συνθήκες εργασίας στη Δημόσια Εκπαίδευση. Η αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών, καθώς, επίσης και η αύξηση των μαθητών ανά τμήμα, σε συνδυασμό με το πρόβλημα της υπογεννητικότητας στον ελλαδικό χώρο, λειτουργούν ανασταλτικά στις προσλήψεις νέων εκπαιδευτικών και στις μεταθέσεις των νεοτέρων ηλικιακά από την περιφέρεια προς το κέντρο.

Όσον αφορά στο φύλο των εκπαιδευτικών, το 61.4% είναι γυναίκες, γεγονός που επιβεβαιώνει προηγούμενες έρευνες σχετικά με την επικράτηση του γυναικείου φύλου στην εκπαίδευση, όπως δηλώνουν και στατιστικά στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ,2016).

Ως προς τις σπουδές μόνο το 20.3% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο ένας δηλώνει διδακτορικό τίτλο. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού, σε συνδυασμό με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για επαγγελματική εξέλιξη. Ο Huberman (1992), μετά από σχετική έρευνα, διαβεβαιώνει ότι, μετά την ηλικία των 45-50 χρόνων, οι εκπαιδευτικοί, ευρισκόμενοι στη φάση της επαγγελματικής σταθεροποίησης, αισθάνονται ότι τα εκπαιδευτικά θέματα τους απασχολούν πολύ λιγότερο απ' ότι στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Παρόλα αυτά, το 90% έχει παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα ή θέματα

εκπαιδευτικής διοίκησης (Σαϊτης& Γουρναρόπουλος,2001, Χατζηπαναγιώτου 2001). Σχετικά με το φύλο των Διευθυντών, το 56.9% είναι άνδρες. Το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την κυριαρχία των γυναικών στην Εκπαίδευση και επιβεβαιώνει την άποψη πως οι γυναίκες δεν διεκδικούν θέσεις «υψηλού κύρους και ευθύνης» (Αθανασούλα - Ρέππα Α., 2008).

Στη συνέχεια εξετάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Σχετικά με τις συνιστώσες της ΣΝ του Διευθυντή, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν μερικώς για την ύπαρξη και των τεσσάρων συνιστωσών στους Διευθυντές τους. Αυτό το εύρημα συνάδει και με την άποψη άλλων ερευνητών πως η αναγνώριση, η διαχείριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι πλέον γνωστές συνιστώσες της οργανωσιακής ζωής (Hochschild.1983-Strazdins,2002,- Goleman, Boyatzis and McKee, 2004). Επίσης, ο Yukl (1998) επισημαίνει την αξία των συναισθημάτων και των αξιών στη συμπεριφορά των Διευθυντών και τονίζει τον ρόλο του Διευθυντή-Ηγέτη, που νοσηματοδοτεί τη δράση του Σχολικού Οργανισμού. Αυτή η επισήμανση συμφωνεί και με το εύρημα ότι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι, σε μεγαλύτερο βαθμό, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας. Ίσως θα ήταν αναμενόμενο να είχε επιλεγεί ο ηγετικός ρόλος του Διευθυντή. Δεδομένου, όμως, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και ότι η διαχείριση δεν αφήνει περιθώρια στη διοίκηση, ο δε διευθυντής ηγείται «εκ θέσεως» και όχι λόγω της αλληλεπίδρασης του με τα άλλα μέλη του οργανισμού (Κουτούζης,2012), η επιλογή φαίνεται λογική. Όσον αφορά την προτιμώμενη από τα υποκείμενα συνιστώσα της ΣΝ του Διευθυντή, η έρευνα έδωσε το μεγαλύτερο ποσοστό στη διαχείριση του συναισθήματος, γεγονός που συμφωνεί με την άποψη των Salovey et al(2008) ότι η ύπαρξή της λειτουργεί θετικά στη διάθεση των εργαζομένων.

Ακολούθως, τίθεται το ερώτημα της διερεύνησης των χαρακτηριστικών στοιχείων διαμόρφωσης ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού. Τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν ως πλέον σημαντικούς παράγοντες τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, τη φιλική ατμόσφαιρα, την εξωστρέφεια του σχολείου. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζονται ως αποτέλεσμα ανάπτυξης της ΣΝ του Σχολικού Οργανισμού, η οποία συμβάλλει στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών του και στη δημιουργία

θετικού εργασιακού κλίματος (Bracett, Alster, Wolfe, Katulack, Fale, 2007). Επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους παίζει η ενσυναίσθηση, ο ακρογωνιαίος λίθος της ΣΝ, καθώς τον δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα θετικό βλέμμα (Pellitteri, Stern, Shelton&Muller-Ackerman, 2006). Αυτό το θετικό βλέμμα συντελεί, επίσης, στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών, ως απότοκο του ευνοϊκού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα (Boyatzis και Osten, 2002), και, γενικότερα, των καλύτερων προσωπικών σχέσεων (Goleman, 2011b • Senge, 1994). Ειδικότερα, η κουλτούρα αξιοποίησης λαθών, στα πλαίσια της οργανωσιακής μάθησης και συνδεδεμένη με την αλλαγή του ρόλου από εντέλλοντα σε μανθάνοντα, συμβάλλει στη διεύρυνση των ατομικών μοντέλων μάθησης και αμφισβήτησης των προσωπικών στερεοτύπων, με αποτέλεσμα το επόμενο χαρακτηριστικό του ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, δηλαδή, την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που δηλώνουν πως ο μανθάνων οργανισμός είναι η ευτυχής κατάληξη της πορείας του διαμέσου της οργανωσιακής μάθησης (Senge, 2000a).

Το επόμενο θέμα που απασχόλησε την έρευνα είναι εκείνο της απαξίωσης του Λυκείου. Το συμπέρασμα είναι αναμενόμενο: οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και βιώνουν σε μεγάλο βαθμό φαινόμενα αδιαφορίας και απόρριψης από την πλευρά των μαθητών και της ευρύτερης κοινωνίας. Γενεσιουργοί παράγοντες κρίνονται η αδιαφορία κατά την ώρα του μαθήματος, λόγω παραπαιδείας, και η εξάντληση του ορίου απουσιών. Ως προς την παραπαιδεία, το πρόβλημα είναι πλέον παγκόσμιο και μεταλλάσσεται ανάλογα με τη δομή και την κουλτούρα της τοπικής κοινωνίας (Bray, 2010, Mori&Baker, 2010). Αυτό το εύρημα συμφωνεί με προηγούμενη έρευνα που κατέδειξε ότι το 70% των μαθητών των Λυκείων θεωρεί ότι το σχολείο τους ελάχιστα έως καθόλου ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (Γκιζελή, κ.συν. 2007). Η δε εξάντληση του ορίου απουσιών ερμηνεύεται ως έκφραση της πλήξης και της αδιαφορίας των μαθητών, που καταστρέφει τη διδασκαλία και τη σχολική ζωή (Vodanovich 2003 • Harris 2000 • Shaw 1996 • Mikulas and Vodanovich 1993 • Nelsen 1985). Κατά την ανωτέρω έρευνα των Γκιζελή, κ.συν., στον Ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο, το 52.7% των μαθητών των Λυκείων δήλωσε ότι αισθάνεται πλήξη και το 58% πίεση, περιγράφοντας μία αρνητική κατάσταση στη δύσκολη ηλικιακή φάση τους. Στη βιβλιογραφία, αυτό το φαινόμενο χαρακτηρίζεται ως «πολιτιστικό μίasma» (Spacks, 1995) και θεωρείται ως κυρίαρχη διαταραχή του σύγχρονου δυτικού πολιτισμού (Σμυρναίος, 2016).

Σχετικά με την αποδοχή ευθύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του φαινομένου της απαξίωσης, οι απαντήσεις κυμαίνονται στην περιοχή απόλυτης ή σχετικής διαφωνίας. Πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπόλογη Αρχή, τόσο για τη δημιουργία όσο και για την έξαρση του φαινομένου, την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου, απεμπολώντας την προσωπική ευθύνη. Εξάλλου, στην ανωτέρω έρευνα των Γκιζελή κ.συν.(2007), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης επηρεάζεται κατά πρώτον από τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, κατά δεύτερον από την υλικοτεχνική υποδομή και μετά ακολουθεί η απόδοση ευθυνών στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τη συστημική θεωρία του σχολείου, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι «αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Σαΐτης,2005) .

Τέλος, για την απαξίωση του σχολείου από την κοινωνία, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ως αιτία την ευρύτερη επίθεση της στο θεσμό του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό πρέπει να συνδυαστεί και με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που έδειξαν συνάφεια ανάμεσα και στις τρεις μορφές απαξίωσης, δηλαδή, ότι η κοινωνική απαξίωση είναι απότοκο της απαξίωσης των μαθητών και της των εκπαιδευτικών. Ούτως ή άλλως, η κρίση στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο πρόβλημα οικονομικό, αλλά πολιτικό και ηθικό. Η μάχη για την επίλυση του προβλήματος θα κριθεί στην απάντηση του ερωτήματος τι είδους κοινωνία θέλουμε και τι τύπους πολιτών επιθυμούμε αυτή να συμπεριλαμβάνει (Giroux,2009).

Επίσης, σχετικά με τις συνάφειες ανάμεσα στις συνιστώσες της ΣΝ του Διευθυντή και στις μορφές της απαξίωσης, παρατηρήθηκε μια ασθενής αρνητική συσχέτιση με την απαξίωση των μαθητών, ενώ ελαφρά ισχυρότερες συνάφειες εμφανίστηκαν μεταξύ της διαχείρισης του συναισθήματος και της αξιοποίησης του με την απαξίωση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει πως η προσπάθειά για βελτίωση των ανωτέρω συνιστωσών συρρικνώνει την απαξίωση του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με παλαιότερες έρευνες, όπου υποστηρίζεται ότι οι πτυχές της ΣΝ συνεισφέρουν, μέσα από ένα γόνιμο κλίμα συνεργασίας, στην άψογη επαγγελματική συμπεριφορά (Hoy and Clover, 1986• Σακελλάρογλου,2013). Ειδικότερα, για τη διαχείριση του συναισθήματος, έρευνες έχουν αποδείξει ότι αποτελεί δείγμα αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey,2002•Kafetsios et al.,

2012•Newcombe&Ashkanasy, 2002). Οι ηγέτες που ρυθμίζουν καλύτερα το συναίσθημά τους, επιτυγχάνουν βελτίωση επιδόσεων και παραγωγικότητας του οργανισμού που ηγούνται (Pirola-Merlo et al., 2002), ενώ συντελούν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην ομάδα(McColl-Kennedy & Anderson, 2002). Επίσης, ενισχύεται και από την άποψη του Goleman(2011b), πως χάρη στην αυτεπίγνωση, που αναπτύσσεται μέσω της αξιοποίησης του συναισθήματος, ανασύρονται τα κρυφά συναισθήματα και έτσι διευκολύνονται νέες συνεργασίες.

Όσον αφορά το ερώτημα της σύνδεσης της ΣΝ του Διευθυντή με την προσπάθεια ενάντια στην απαξίωση, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η αξιοποίηση και σωστή χρήση του συναισθήματος ενισχύουν αυτή την προσπάθεια. Παρατηρώντας το γράφημα 5.9.1. και το συγκριτικό διάγραμμα 5.9.2., συμπεραίνουμε πως πρώτη επιλογή των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αποτελεί η συνεργασία μεταξύ τους των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία αναπτύσσεται μέσα από την ορθή χρήση του συναισθήματος, δηλαδή από τις κοινωνικές δεξιότητες που προσφέρει η ΣΝ. Επίσης, η έρευνα διαπίστωσε την αταλάντευτη πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών για την μεγάλη ευθύνη του Διευθυντή όσον αφορά την πιστή τήρηση και εφαρμογή των αποφάσεων του Συλλόγου, καθώς, επίσης, και την υποστήριξη του κοινού οράματος από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που επισημαίνουν ότι οι ηγέτες και οι υφιστάμενοί τους αλληλοϋποστηρίζονται και διακατέχονται από υψηλά κίνητρα, μέσω ανάπτυξης οράματος του (Σχολικού) Οργανισμού (Burns,1978•Bennis&Nanus,1985). Η πρώτη, δε, προτίμηση των εκπαιδευτικών, ότι η υποστήριξη και η καλή συνεργασία με το Διευθυντή είναι πρωταρχικής σημασίας για τη λειτουργία του σχολείου, έρχεται να επιβεβαιώσει προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν τη σημασία της (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον,2006)•Platsidou & Agaliotis ,2008)). Αυτές οι δεξιότητες του Διευθυντή συντελούν στην εκπλήρωση των στόχων του ευρύτερου συνόλου της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών και μαθητών, καθόσον ο Διευθυντής ως ηγέτης δίνει το νόημα και τον σκοπό, γύρω από τον οποίο συναθροίζονται όλοι (Νικολαΐδου, 2012). Μάλιστα οι Leithwood&Jantzi(2005), θεωρώντας τα ανωτέρω ως στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, επισημαίνουν τη θετική επίδρασή τους στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο, σημείο ότι το σχολείο αρχίζει να αποκτά νόημα και αξία για την καθημερινότητά τους. Με δεδομένο ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό έργο (Bar-On, 1997• Goleman, 1995) γίνεται κατανοητή η σπουδαιότητα των ευρημάτων της παρούσας έρευνας. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως η

αναγκαιότητα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικής ηγεσίας συνεπάγεται και σχολική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής,2004 •Bush&Jackson ,2002).

6.2. Περιορισμοί – προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας, στον Βόλο, ώστε να ελλοχεύει μια σχετική δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος διακρίνεται η τάση της επίδρασης της ΣΝ του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός ΣΝ Σχολικού Οργανισμού, καθώς, επίσης, και στη συρρίκνωση του φαινομένου της απαξίωσης του Λυκείου. Επειδή, λόγω του δείγματος, δεν μπορεί να ερευνηθεί αν η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι αιτιατή και όχι στατιστική, προτείνεται η εκπόνηση μιας ανάλογης μελέτης σε ευρύτερο δείγμα, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του θέματος μέσα από άλλο τύπο έρευνας, όπως της μικτής μεθόδου, με περιορισμένο αριθμό συνεντεύξεων. Δεδομένου ότι το δείγμα περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς του Λυκείου, προτείνεται ο εμπλουτισμός του με εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου. Επίσης, προτείνεται μια ανάλογη έρευνα και στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων, ένας χώρος που παραμένει ακόμα ανεξετάστος. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η γνώμη των μαθητών, αν και είναι γνωστή η γραφειοκρατική δυσκολία ενός τέτοιου εγχειρήματος. Τέλος, δεδομένου ότι πολλά στοιχεία της ΣΝ εμπεριέχονται στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, ίσως αξίζει και η διερεύνηση της σχέσης του με την απαξίωση του Δημόσιου Σχολείου και τις δεξιότητες της ΣΝ του Διευθυντή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελλην.
- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» Α.Α. Λιβάνη .
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20(2), 247-261.
- Argyris, C., & Schön, D., (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ash, R.L. & Persall, M., (2000). *The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders*. NASSP Bulletin May 2000: 15–22.
- Ashkanasy, N.M., & Tse, B., (2000). Transformational leadership as management of emotion: A conceptual review. In N.M. Ashkanasy, C.E.J. Härtel & W. Zerbe (Eds.) *Emotions in the Workplace: Research, Theory, and Practice* (pp. 221-236). Westport, CT: Quorum Books.
- Βαλιάκα, Μ. (2011). *Θεωρίες νοημοσύνης : από τον Binet στον Gardner. μια νέα πρόταση για τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Bar-On, R. (1988). *The development of an Operational Concept and test of Psychological Well-Being*. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University. South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insight from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, (pp. 363–388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bar-on, R. (2004). The Bar-On Emotional Intelligence Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (Ed.) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*, 115-145, New York, N. Y: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2006). The bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18 suppl., 13-25.
- Bar-on, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness, *Gifted Education International*, 23(2), 122-137.
- Bar-on, R., Brown J.M., Kirkcadly, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R., Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Βασιλάκου, Δ.(2009). *Η σχέση χαρακτηριστικών του διευθυντή σχολικής μονάδας με την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών : μια πολυεπίπεδη ανάλυση*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Βάσιου, Α.(2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leader: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bharwaney-Orme, G. & Bar-On, R. (2002). A contribution of emotional intelligence to individual and organizational effectiveness. *Competency & Emotional Intelligence*, 9(4), 23-8.
- Bhindi, N., Duignan, P. (1997). Leadership for the new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Management and Administration Journal* 25(2): 117-132.

- Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*. 343-362. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Boyatzis, R., Van Oosten, E. (2002). Developing Emotionally Intelligent Organizations, in Roderick Millar (ed.). *International Executive Development Programs*, 7th Ed. London: Kogan Page Publishers.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, Αναπτυξιακές και Συμπεριφοριστικές Προσεγγίσεις, Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bouvier, A. (2013). *Μάνατζμεντ και γνωστικές επιστήμες*. επιμ. Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α., (Θεοφυλακτοπούλου Ε., Κοϊτσάνου Ε., Παπαζαχαρίου Θ.(μεταφρ.)), Αθήνα: Διάδραση (Πρωτότυπη έκδοση 2004).
- Bracett, M.A., Alster, B., Wolfe, C., Katulack, N., Fale, E. (2007). Creating an Emotionally Intelligent School District: A Skills –Based Approach in Reuven Bar-On, J,G, Maree, Maurice J. Elias (eds) *Educating People to be Emotionally Intelligent* (123-137). London: Greenwood Publishing Group.
- Bray, M., (1999b). *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11,3–13.
- Bray, M., Kwo, O., (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611–620.
- Bray, M., Zhan, S., Lykins, C., Wang, D., Kwo, O. (2014). Differentiated demand for private supplementary tutoring: Patterns and implications in Hong Kong secondary education. *Economics of Education Review*, 38(2014), 24-37.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T., & Jackson D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management and Administration*, 30 (4), 417–429.
- Carnell, E., Lodge, C. (2002). *Supporting Effective Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their Structures, Growth and Action*. Boston: Houghton Mifflin.

- Γεωργίου, Μ., & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006). Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών, το Σχολικό Κλίμα και την Αποτελεσματικότητα του Σχολείου: μια Εμπειρική Έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση. Στο Φτιάκα, Ε., Γαγάτσης, Α., Ηλία, Ι. & Μοδέστου, Μ. *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στη Κύπρο. Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία 2-3 Ιουνίου 2006. Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ. 423 - 436.
- Chan, D.W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Clore, G. C. (1994). Why emotions are felt. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.). *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 103-111). New York: Oxford University Press.
- Cohen, R. (2017). *The Work and Lives of Teachers, a Global Perspective*. NY: Cambridge University Press.
- Cotzee, C. & Schaap, P. (2005). The relationship between leadership behavior, outcomes of leadership and emotional intelligence. *Journal of Industrial Psychology*, 31(3), 31-38.
- Creswell, J., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Creemers, B. P. M., Stroll, L., Reezigt, L. & the ESI Team (2007). Effective school, Improvement- Ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In T. Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, Γνώση και Μέθοδος. Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκιζελή Β., Μακρίδης Γ., Κουμάνταρη Ε., Μπογδάνου Δ., Παληός Γ. και Σκαλτσάς Η. (2007) Κοινωνική αποδοχή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(13): 166-180.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam Griffiths.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens*. New York: Harcourt Brace.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989- 1015.

- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., (2005) *A major meta- analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of American Psychological Association, Washington, DC.
- Ekman, P. (1992). An Argument for the Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 175-189.
- Elias, M.J, Zins, R., Weisseberg, K., Frey, T., Greenberg, N., Haynes, R., Kessler, M., Shriver, T., (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003). Emotional Intelligence Issues and common misunderstandings. *Issues and Recent Developments in Emotional Intelligence*, 1(1). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://eiconsortium.org>. (15/10/2016)
- Eurydice(2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Brussels: Eurydice.
- Eysenck, M.W. (2010). *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. (επιμ.) Βασιλάκη Ε., (Κουλεντιανού Μ. (μετ.)), Αθήνα: Gutenberg (Πρωτότυπη έκδοση 2006).
- Forgas, J. (2000). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία- Δια βίου ανάπτυξη*, τ.Α', (Ζ. Αντωνοπούλου, μεταφρ.) Αθήνα : Gutenberg (πρωτότυπη έκδοση 2008).
- Fink, A. (1995). *The survey handbook*. Thousand Oaks: Sage.
- Fullan M., (1998). *Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency*. Educational leadership, 55(7), 6-10.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garmston, R., Wellman, B. (1995). Adaptive school in a quantum universe. *Educational Leadership*, 52(7), 6-12.
- George, J., (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53, 1027-1050.
- Goleman, D., (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα : Πεδίο.

- Goleman, D. (2011a). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το IQ»;* (Α. Παπασταύρου, μετ.). Αθήνα: Πεδίο. (Πρωτότυπη έκδοση 1995).
- Goleman, D. (2011b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας.* (Φ. Μεγαλούδη, μεταφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E., and McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Boston, MA: Harvard Business School Press
- Giroux, H. A. (2009). Obama's dilemma: Postpartisan politics and the crisis of American education. *Harvard Educational Review*, 79(2), 250-266.
- Hampton, E. (2005). Differing perspectives on the effects of high-stakes testing in west Texas. In A. Valenzuela (Ed), *Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails Latino youth* (pp. 179-199). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times.* London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of Insecurity.* New York: Teachers College Press.
- Harris, M. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (3), 576–598.
- Harris, A. (2003). *Behind the Classroom Door: the Challenge of Organizational and Pedagogical change*, *Journal of Educational Change* 4(4), 369–382.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In: *Handbook of organizational design*, hrsg. von Nystrom, P./ Starbuck, W. (1981), S. 3- 27. New York.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart.* Berkeley, CA: University of California Press.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral development, The Implications for Caring and Justice.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holtapps, H.G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente.* München: Luchterhand.
- Hoy, W.K., Clover S.I.R. (1986).Elementary school climate: a revision of the OCDQ.13. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of leadership. *The leadership Quarterly*, 13(5),493-504.
- Hunter, J.E., & Hunter, R.F.(1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 76(1), 72-93.

- Huber,S., Muijs,D., Nicolaidou,M., (2012). Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα και Σχολική Βελτίωση. Στο Μ. Νικολαΐδου (Ed.) *Εκπαιδευτική Ηγεσία - ε, και* , 79-102, Αθήνα: Ίων.
- Huberman, A. M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Στο A. Hargreaves & F. & Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*, 122-141. New York: Teachers College Press.
- KANEΠ/ ΓΣΕΕ (2016) Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση 2015. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Σύνοψη συμπερασμάτων. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση .Μέρος Α : το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013).
- Καζαμία, Α. (2015). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Karstanje, P. (1999) Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework. In Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatte, R. and Ribbins, P. (1999) (eds). *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, London: Paul Chapman.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.
- Καφέτσιος, Κ., Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας πανεπιστημίου Κρήτης*, 1, 129-150.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, D. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of social psychology*, 152(4),436-457.
- Καψάλης, Α. (1983). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κολέζα, Ε. (2014). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης. Μπορεί να υπάρξει; Στο: Μ. Αργυροπούλου, Ε. Κολέζα, Α. Τσιόκανος (Eds), *Schools as Learning Organizations*, 3ο Διεθνές Συνέδριο, (σελ. 14-30). Αθήνα, Ελλάδα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Ε.Λ.Κ.Ε).

- Κοντάκος, Α. (2011). Συστημική Εκπαιδευτική Ηγεσία στο: Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α, (Επιμ) *ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 4.Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων.*, Αθήνα: Διάδραση.
- Κοντάκος, Α. (2017). Οργανισμοί και συστήματα που μαθαίνουν στο: Καλαβάσης Φ., Κοντάκος Α (Επιμ) *ΘΕΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ 9. Η σχολική μονάδα ως ευφυής, υβριδική και ηθική οντότητα.* Αθήνα: Διάδραση. (υπό έκδοση).
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση–Ηγεσία–Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη-Γ. Παπαδιαμαντάκη. (Επιμ), *Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 211-223). Θεσ/νίκη: Επίκεντρο.
- Κουτρούκα, Θ. (2017). *Σχολική αυτονομία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: δυνατότητες και όρια*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος.
- Κωτσίκης, Β. (2001) *Εκπαιδευτικά Συστήματα. Οργάνωση & Διοίκηση. Συστημική Προσέγγιση (3η έκδοση)*. Αθήνα: Έλλην.
- Λαΐνας, Α. (2000)., Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών μονάδων, στο Ζ. Παπαναούμ. (Επιμ.), *Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσ/νίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης.
- Λαΐνας, Α. (2007). *Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου*: Εισήγηση στο 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηπείρου με θέμα: Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση, Ιωάννινα.
- Landy, F. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Intelligence*, 26, 411-424.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- LeDoux J.E. (1992). Brain mechanisms of emotion and emotional learning. [Review]. *Current Opinion in Neurobiology*, 2(2): 191-197.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). “A review of transformational leadership research 1996-2005”. *Leadership and Policy in Schools* 4(3): 177-200.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. Εισαγωγή, Επιμέλεια, Μακρυπίδης Αντ. Αθήνα: Σάκκουλας.

- Luthans F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior, *Journal of Organizational Behavior*, 6(2), 695-706.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacibcent, L., *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.
- McColl-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545-559.
- MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Marquez, P. Gil-Olarte, Martin, R. P., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(1), 118-123.
- Massa, J., & Pinhasi-Vittorio, L. (2009). Critical language development in action! *Theory in Action*, 2(2), 45-59.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT Users' Manual*. Toronto, Ontario: Multi- Health Systems Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004), Emotional Intelligence: Theory, finding and implications, *Psychological Inquiry*, (15), 197-215.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence, *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McGrae, R.R., John, O.P. (1992). An introduction to the Five Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 525-554.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43, 3-12.
- Mitchell, C., Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: building capacity for a learning community*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Μλεκάνης, Μ.(2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

- Moore, B., (2009). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform? *American Secondary Education* 37(3), (pp.20-28)
- Mori, I., Baker, D. (2010). The origin of universal shadow education: What the supplemental education phenomenon tells us about the postmodern institution of education. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 36–48.
- Μούτσιος, Σ. (2010). Διεθνής εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 15, 14-36.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stroll, L., & Ecob, R. (1998). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books
- Μπινιάρη, Λ.(2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση . Πορτραίτο και προφίλ*. Αδημοσίευτη Διδακτορική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μπουραντάς, Α., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (1999) Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών, Βιβλίο Μαθητή Γ' Γενικού Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης, Κεφ. 4.2 Αθήνα. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Μπρίνια, Β.(2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλης Α.Ε.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (eds). *International Handbook of Educational Change*, (pp. 616-641). Norwell, MA: Kluwer.
- Murrell, P., Walsh, J. (1993). Leadership development at federal Express Corporation. *Human Resource Development Quarterly*. 4(3), 295-302.
- Nelsen, R. W. (1985). Books, boredom, and behind bars: An explanation of apathy and hostility in our schools. *Canadian Journal of Education*, 10 (2), 136–160.
- Newcombe, M. J., & Ashkanasy, N. M. (2002). The role of affect and affective congruence imperceptions of leaders: An experimental study. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 601-614.
- Νικολαΐδου, Μ. (2012). Το Πεδίο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας. Στο Μ. Νικολαΐδου (Ed.) *Εκπαιδευτική Ηγεσία - ε, και*, 17-51, Αθήνα: Ίων.
- Nicolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of organizational Analysis*, 10, 327-342.

- Nonaka, I. & Toyama, R. (2007). Strategic management as distributed practical wisdom (phronesis). *Industrial and corporate change*, 16(3), 371-394.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. Στο: *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- O' Connor, J, McDermott, I. (1997) *The Art of Systems Thinking*. London: Thorsons
- O'Neil, J. (1995). "On Schools as Learning Organizations". *Educational Leadership* 52(7), 20-23.
- Παπακωνσταντίνου, Γ.(2012) Κράτος-Αποκέντρωση-Αυτοτέλεια-Σκοπούμενες αλλαγές, *Νέα Παιδεία*, τ.141, σελ. 25-50.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning: A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *Journal of Management Learning*, 34(2), 161-171.
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων - Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ. (2012). Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών. Στο: Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου – Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη.
- Παπαφωτίου, Γ.(2015). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των δυο εννοιών και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Απόψεις των εκπαιδευτικών - φιλολόγων των Γενικών Λυκείων της Πιερίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. ΕΑΠ : Πάτρα.
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J.I., Majeski, S., Wood, L., Bond, B., Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does Emotional Intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), (pp.1321-1330).
- Πασιαρδής. Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία . Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Pellitteri, J., Stern, R., Shelton, C., Muller-Ackerman, B. (2006). *Emotionally intelligent school counseling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton.
- Pirola-Merlo, A., Härtel, C., Mann, L. & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 561-581.
- Πλατσίδου, Μ. (2010), *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης, και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *Social Psychology International*, 31.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (1), 61-76.
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98–110.
- Reed, J., Street, H. (2002) School self-evaluation: a Process to support pupil and teacher learning. *Research Matters*, (18), London: NSIN, Institute of Education.
- Ρούσσο, Π., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Ryback, D. (1998). *Putting Emotional Intelligence to Work*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Rubin, D.I, Kazanjian, C.J., (2011). “Just Another Brick in the Wall”: Standardization and the Devaluing of Education. *Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)*, 5(2), 94-108.
- Σαΐτης, Χ., (1992) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα : Ιδίου
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*, Αθήνα: Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σακελλάρογλου, Σ. (2013). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική

- ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ-Ο. (2011). *Συνάθροιση Ποσοτικών και Ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Detweller-Bedell, B. T., Detweller-Bedell, J. B. & Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd Ed), (pp. 533-547). New York: The Guilford Press.
- Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, F., Hunter, J., (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and Theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Senge, P.M. (1990). The Leader's New Work: Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, Fall, 7-23.
- Senge P., (1990a) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Double day.
- Senge, P. (2000) *Schools that learn*, London: Nicholas Brealey.
- Siegel, D. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York: Guilford.
- Smyrnaio, A. L. (2009). *Cult and neurosis in the pedagogy of innovation: notes on a postmodern philosophy of education*. Athens: Hestia Publications (in Greek).
- Smyrnaio, A. L. (2016). Some Thoughts on the Impossibility to Imagine Contemporary School Beyond Its Consumerist Mentality .In A. Montgomery • Ian Kehoe (Eds), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organizations* (pp.25-34). Springer International Publishing Switzerland .
- Snell, R. S. (2001). Moral Foundations of the Learning Organization. *Human Relations*, 54(3), 339-362.

- Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). In C. Stough, D.H. Saklofske & J.D.A. Parker, (Eds.), *The assessing emotions scale* (pp.119-134). NY: U.S. Springer Science & Business Media LLC, Publishing.
- Sternberg, R.J. (1997). A triarchic view of giftedness: How practical and Creative Intelligence Determinate Success in Life. NY: Simon & Schuster.
- Sternberg, R.J. (2005). The triarchic theory of successful intelligence. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds) *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. New York: Guilford Press.
- Strazdins, L. (2002). Emotional work and emotional contagion. In N. M. Ashkanasy, W. J. Zerbe, & C. E. J. Hartel (Eds.), *Managing emotions in the workplace* (pp. 111-134). New York: M. E. Sharpe.
- Shaw, S. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), 274–292.
- Spacks, P. M. (1995). *Boredom: The literary history of a state of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Svendsen, L. (2005). *A philosophy of boredom* (trans: Irons, J.). London: Reaktion Books.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tansel, A., Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Educational Review*, 25, 303-313.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vail, P.B. (1996). *Learning as a Way of Being: Strategies for Survival in a World of Permanent White Water*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vigoda-Gadot, E. and Meisler, G. (2010). Emotions in management and the management of emotions: the impact of emotional intelligence and organizational politics on public sector employees. *Public Administration Review*, 70, 72–86.
- Vodanovich, S. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology*, 137 (6), 569–595.
- Van Rooy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 71–95.
- Wechsler, D. (1975) Intelligence defined and undefined. *American Psychologist*, 30, 135-139.

- Williams, R. H, Zimmerman, D. W., Zumbo, D. (2003): Charles Spearman: British Behavioral Scientist, *Human Nature Review*, 3,114- 118.
- Willke, H. (2004). *Εισαγωγή στη Συστημική Θεωρία..* (Ν. Λίβος, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική. (Πρωτότυπη έκδοση 1994).
- Zeidner, M., Matthews, G., &Roberts,R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: a critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371:399.
- Zembylas, M. &Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in Organizations* (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Διαδίκτυο

- Αποστολίδου, Α.(2004). «Νέος γραμματισμός»: ψηφιακό χάσμα και δεξιότητες ομαδοκεντρικής εργασίας- η συστημική προσέγγιση ως μέθοδος ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης των δημοσίων υπαλλήλων στο: Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης .Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.ekdd.gr/ekdda/files/ergasies_esdd/15/2/688.pdf . (24/02/2016).
- Cherniss, C. (2000). Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans, L.A. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόποhttp://www.eiconsortium.org/reports/what_is_emotional_intelligence.html(2/7/2016).
- Falla,J.(2013). The low status of teacher: A Global Epidemic? Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://www.smith.edu/insight/stories/teaching.php>. (30 /5/2017).
- Garcia,M.(2017) Devaluing teachers hurts-education . The Daily Californian Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.dailycal.org/2016/01/19/devaluing-teachers-hurts-education/> (4/6/2017).

- OECD, (2015) *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing, Paris. Διαθέσιμο στο Δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> (6/11/2016).
- Smith, M. K. (2001, 2007) ‘The learning organization’, *the encyclopedia of informal education*, Διαθέσιμο στο <http://www.infed.org/biblio/learning-organization.htm>. Ανακτήθηκε : 1/9/2016.
- Smith, M. K. (2001, 2013). ‘Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning’, *the encyclopedia of informal education*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο :<http://infed.org/mobi/chris-argyris-theories-of-action-double-loop-learning-and-organizational-learning/>. (1/9/2016).
- Σπαθής, Α. (2006). Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : thess.pde.sch.gr/webmaster/arx_dief/Espolitl.doc (10/12/2015).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

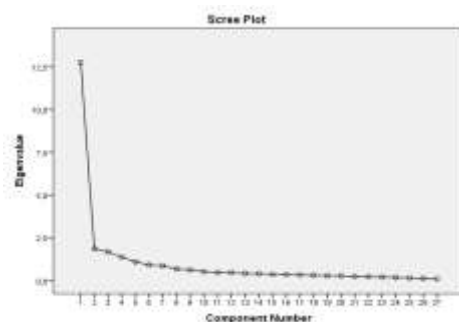
Πίνακας 1: KMO and Bartlett's Test

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | ,911 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 2968,029 |
| | df | 351 |
| | Sig. | 0,000 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Total Variance Explained

| Component | Rotation Sums of Squared Loadings | | |
|-----------|-----------------------------------|---------------|--------------|
| | Total | % of Variance | Cumulative % |
| 1 | 5,978 | 22,141 | 22,141 |
| 2 | 4,169 | 15,440 | 37,581 |
| 3 | 3,887 | 14,395 | 51,976 |
| 4 | 3,611 | 13,372 | 65,348 |

Γράφημα 1: Διάγραμμα ιδιοτιμών (Scree plot)



ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Rotated Component Matrix^a

| | Component | | | |
|-----|-----------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| B17 | ,827 | ,023 | ,116 | ,179 |
| B16 | ,783 | ,242 | ,125 | ,007 |
| B19 | ,730 | ,195 | ,244 | ,235 |
| B15 | ,692 | ,070 | ,235 | ,057 |
| B26 | ,689 | ,259 | ,170 | ,294 |
| B23 | ,670 | ,306 | ,256 | ,298 |
| B24 | ,617 | ,263 | ,347 | ,242 |
| B18 | ,596 | ,359 | ,362 | ,130 |
| B20 | ,523 | ,411 | ,144 | ,436 |
| B27 | ,472 | ,361 | ,238 | ,427 |
| B1 | ,453 | ,318 | ,409 | ,186 |
| B11 | ,267 | ,843 | ,160 | ,148 |
| B12 | ,170 | ,828 | ,172 | ,188 |
| B10 | ,253 | ,810 | ,217 | ,182 |
| B7 | ,253 | ,685 | ,163 | ,301 |
| B14 | ,532 | ,537 | ,298 | ,092 |
| B4 | ,309 | ,129 | ,831 | ,144 |
| B6 | ,234 | ,104 | ,767 | ,220 |
| B5 | ,283 | ,218 | ,767 | ,206 |
| B2 | ,179 | ,257 | ,701 | ,265 |
| B3 | ,218 | ,315 | ,558 | ,454 |
| B9 | ,053 | ,082 | ,116 | ,753 |
| B22 | ,215 | ,245 | ,323 | ,704 |
| B8 | ,352 | ,105 | ,171 | ,661 |
| B25 | ,308 | ,153 | ,277 | ,597 |
| B21 | ,442 | ,319 | ,109 | ,577 |
| B13 | -,153 | ,233 | ,172 | ,312 |

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 6 iterations.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Υποκλίμακες κλίμακας B.

| | |
|-----|--|
| α/α | Ερωτήσεις |
| B17 | Επαινεί τους άλλους, όταν έχουν κάνει κάτι σωστό. |
| B16 | Λαμβάνει υπόψη του τις προτάσεις των άλλων. |
| B19 | Βοηθά άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν έχουν κακή διάθεση. |
| B15 | Του αρέσει να μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους. |
| B26 | Ενισχύει τη συνεργασία και μοιράζεται τις σκέψεις του με τους συνεργάτες του. |
| B23 | Μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων. |
| B24 | Ακούει με προσοχή τον συνομιλητή του. |
| B18 | Ακούει με προσοχή και ενσυναίσθηση αυτά που του εμπιστεύονται οι άλλοι. |
| B20 | Επιλύει με επιτυχία τα προβλήματα στις σχέσεις του. |
| B27 | Αποφεύγει την επανάληψη λανθασμένων χειρισμών. |
| B1 | Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του |
| | |
| B11 | Διαχειρίζεται με επιτυχία το θυμό του. |
| B12 | Παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις |
| B10 | Μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του. |
| B7 | Τα συναισθήματά του δεν τον εμποδίζουν να συγκεντρωθεί στο έργο του και να πετύχει τους στόχους του. |
| B14 | Τον εμπιστεύονται εύκολα οι συνεργάτες του. |
| | |
| B4 | Μπορεί να ανακαλύψει τα συναισθήματα των άλλων, παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου τους. |
| B6 | Μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων από τον τόνο της φωνής τους. |
| B5 | Όταν παρατηρεί άλλους ανθρώπους, αναγνωρίζει πως αισθάνονται. |

| | |
|-----|---|
| B2 | Αναγνωρίζει τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων |
| B3 | Είναι ενήμερος για τα μη γλωσσικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους. |
| | |
| B9 | Αναζητεί δραστηριότητες που τον ικανοποιούν. |
| B22 | Έχει καινοτόμες ιδέες . |
| B8 | Σε ό, τι προσπαθεί, αισιοδοξεί να έχει καλά αποτελέσματα |
| B25 | Επιθυμεί και θέτει υψηλούς στόχους. |
| B21 | Του είναι εύκολο να λύνει προβλήματα. |
| B13 | Όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση, παραιτείται, γιατί φοβάται την αποτυχία. |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΣΤΑΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΛΙΜΑΚΩΝ - ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας : ΡΟΛΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

| | |
|---------------------------------------|-------|
| Μέσος όρος | 9,93 |
| Διάμεσος | 10,00 |
| Επικρατούσα τιμή | 10 |
| T.A. (Std. Deviation) | 1,953 |
| Λοξότητα(Skewness) | -,457 |
| Στ. σφ. Λοξ(Std. Error of Skewness) | ,197 |
| Κύρτωση | 1,122 |
| Στ. σφ. Κύρτ (Std. Error of Kurtosis) | ,392 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας .85

| | |
|-----------------------------------|--------|
| M.O. | 3,6693 |
| Διάμεσος | 3,8000 |
| Επικρατούσα τιμή | 4,00 |
| T.A.(Std. Deviation) | ,85419 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,583 |
| Στ . σφ. (Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | ,300 |
| Στ .Σφ (Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

| | |
|------------------|--------|
| M.O. | 3,7180 |
| Διάμεσος | 3,8000 |
| Επικρατούσα τιμή | 4,00 |

| | |
|--------------------------------------|--------|
| T.A | ,94421 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,608 |
| Στ .σφ.Λοξ.(Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση(Kurtosis) | -,444 |
| Στ .σφ.Κύρτ.(Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

| | |
|---|--------|
| M.O. | 3,9647 |
| Διάμεσος | 4,0000 |
| Επικρατούσα τιμή | 4,40 |
| T.A. | ,66218 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,922 |
| Στ.Σφ. Λοξότητας (Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | ,891 |
| Στ.Σφ. Κύρτωσης (Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας ΧΡΗΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

| | |
|---|--------|
| M.O. | 3,8704 |
| Διάμεσος | 4,0000 |
| Επικρατούσα τιμή | 4,00 |
| T. A. | ,80250 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,959 |
| Στ . Σφ.Λοξ. (Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | ,812 |
| Στ . Σφ. Κύρτ. (Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑ 6: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Γ : ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΠΡΟΣΩΝ ΣΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

| |
|-------------------------|
| ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΕΡΟ ΠΡΟΣΩΝ ΣΝ |
|-------------------------|

| ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ | |
|----------------------------------|-------|
| Μ.Ο | 2,88 |
| Διάμεσος | 3,00 |
| Επικρατούσα τιμή | 3 |
| T.A.(Std. Deviation) | 1,169 |
| Λοξότητα(Skewness) | -,018 |
| Στ . Σφ.(Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | -,431 |
| Στ . Σφ.(Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Δ: ΒΑΘΜΟΣ ΑΠΑΞΙΩΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ.

| Βαθμός Απαξίωσης Δημοσίου Λυκείου | |
|-----------------------------------|-------|
| Μ. Ο. | 3,93 |
| Διάμεσος | 4,00 |
| Επικρατούσα Τιμή | 4 |
| T. A.(Std. Deviation) | ,848 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,333 |
| Στ .Σφ.(Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση(Kurtosis) | -,320 |
| Στ .Σφ(Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Ε: ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

| Πίνακας : Στατιστικός πίνακας : Απαξίωση μαθητών | |
|---|-------|
| Μ.Ο | 3,53 |
| Διάμεσος | 3,60 |
| Επικρατούσα τιμή | 3 |
| T.A. | ,705 |
| Λοξότητα(Skewness) | -,105 |
| Στ. σφ. Λοξότητας(Std. Error of Skewness) | ,197 |
| Κύρτωση(Kurtosis) | -,282 |
| Στ.σφ. Κύρτωσης(Std. Error of Kurtosis) | ,391 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Στ: ΑΠΑΞΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

| Απαξίωση εκπαιδευτικών | |
|------------------------|------|
| Μ. Ο. | 2,30 |

| | |
|---|------|
| Διάμεσος | 2,17 |
| Επικρατούσα τιμή | 2 |
| T.A. | ,772 |
| Λοξότητα (Skewness) | ,654 |
| Στ. Σφάλμα Λοξότητας (Std. Error of Skewness) | ,197 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | ,196 |
| Στ. Σφάλμα Κύρτωσης(Std. Error of Kurtosis) | ,391 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Z :ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΑΞΙΩΣΗ.

| Κοινωνική Απαξίωση | |
|---------------------------------------|--------|
| M. Ο. | 3,4728 |
| Διάμεσος | 3,3333 |
| Επικρατούσα τιμή | 3,33 |
| T. A. (Std. Deviation) | ,83650 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,320 |
| Στ. Σφ. Λοξ.(Std. Error of Skewness) | ,196 |
| Κύρτωση (Kurtosis) | ,006 |
| Στ. Σφ. Κυρτ.(Std. Error of Kurtosis) | ,390 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Η :Ο ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΝΟΗΜΩΝ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ.

| Το σχολείο ως ΣΝ οργανισμός | |
|------------------------------------|----------------|
| M. Ο. | 3,46 |
| Διάμεσος | 3,50 |
| Επικρατούσα τιμή | 3 ^a |
| T. A.(Std. Deviation) | ,777 |
| Λοξότητα (Skewness) | -,165 |
| Στ.σφ.(Std. Error of Skewness) | ,197 |
| Κύρτωση(Kurtosis) | -,410 |
| Στ.σφ.(Std. Error of Kurtosis) | ,391 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Περιγραφική Στατιστική κλίμακας Θ: ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΝ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ.

| Δεξιότητες Διευθυντή σε σχολείο ως ΣΝ οργανισμός | |
|--|--------|
| Μ. Ο. | 3,6675 |
| Διάμεσος | 3,8182 |
| Επικρατούσα τιμή | 4,00 |
| T.A.(Std. Deviation) | ,82945 |
| Λοξότητα(Skewness) | -,507 |
| Στ.Σφ.(Std. Error of Skewness) | ,197 |
| Κύρτωση(Kurtosis) | -,251 |
| Στ.Σφ.(Std. Error of Kurtosis) | ,391 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Συγκεντρωτικός πίνακας ελέγχου σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις κλίμακες της απαξίωσης.

| Συνιστώσες απαξίωσης | Levene Test για ίσες διακυμάνσεις | T-test για ίσους Μ.Ο. |
|------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Απαξίωση μαθητών | F=0,005 p=0,944 | t(150)=0,228 p=0,820>0,05 |
| Απαξίωση εκπαιδευτικών | F=0,167 p=0,683 | t(150)=-0,559 p=0,577>0,05 |
| Κοινωνική απαξίωση | F=0,001 p=0,979 | t(151)=1,278 p=0,203>0,05 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Συγκεντρωτικός πίνακας ελέγχου σχέσεων ανάμεσα στο φύλο του Διευθυντή και στις κλίμακες του ΣΝ Σχολικού Οργανισμού και των δεξιοτήτων του Διευθυντή του.

| Κλίμακες | Levene Test για ίσες διακυμάνσεις | T-test για ίσους Μ.Ο. |
|--|-----------------------------------|-------------------------------|
| Σχολείο ως Σ Νοήμων Οργανισμός | F=0,506 p=0,478 | t(150)=1,422, p=0,157>0,05 |
| Δεξιότητες Διευθυντή σχολείου ως Σ Νοήμων Οργανισμός | F=0,056 p=0,814 | t(150)=0,309, p=0,758>0,05 |

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Συγκεντρωτικός πίνακας ελέγχου σχέσεων ανάμεσα σε δημογραφικά στοιχεία (ηλικία- έτη υπηρεσίας- σπουδές- ειδικότητα) και τις κλίμακες απαξίωσης μαθητών και εκπαιδευτικών.

| One way ANOVA | Ηλικία εκπαιδευτικών | Έτη υπηρεσίας | Σπουδές | Ειδικότητα |
|------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Απαξίωση μαθητών | F(3,148)=1,224 P=0,303>0,05 | f(2,149)=0,054 p=0,948>0,05 | F(2,149)=2,400 P=0,094>0,05 | F(3,141)=1,194 P=0,314>0,05 |
| Απαξίωση εκπαιδευτικών | F(3,148)=0,072 P=0,975>0,05 | F(2,149)=0,063 P=0,939>0,05 | F(2,149)=0,312 P=0,732 | F(3,141)=1,661 P=0,611>0,05 |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Επικοινωνώ μαζί σας με σκοπό να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα στοιχεία , ώστε να διερευνηθεί ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση ενός Συναισθηματικά Νοήμονος Σχολικού Οργανισμού και η παρέμβασή του ενάντια στην απαξίωση του σημερινού δημοσίου σχολείου. Ως χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολείου θεωρούνται το κοινό όραμα, η στροφή προς την οργανωσιακή μάθηση , η αλλαγή ρόλου από εντέλλοντα σε μανθάνοντα, η ύπαρξη ηγεσίας υποστηρικτικής της συνεργατικής συμπεριφοράς και η ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Οργανισμού. Η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακού στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις σε δέκα ενότητες. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το σημαντικό είναι η προσωπική σας άποψη. Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές, όπως επιβάλλει η ερευνητική δεοντολογία.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας και τη συμβολή σας στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Με εκτίμηση

Δημητρακοπούλου Γεωργία -ΠΕ 03

gdimitrak@pre.uth.gr

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ □

ΓΥΝΑΙΚΑ□

B. ΗΛΙΚΙΑ: 25 – 35 ☐ 36 - 45 ☐ 46 - 55 ☐ 56 + ☐

Γ. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1 - 5 ☐ 6-15 ☐ 16-25 ☐ 26+ ☐

Δ. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟ: 1-5□ 6-15□ 16-25□ 26+□

Ε. ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ □ ΜΟΝΙΜΟΣ□

ΣΤ. ΣΠΟΥΔΕΣ : ΑΕΙ ☐ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: ☐ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ: ☐

Ζ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ: ΝΑΙ: ☐ ΟΧΙ: ☐

Η. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ :

Θ. Φύλο Διευθυντή στη σχολική μονάδα όπου υπηρετείτε: ΑΝΔΡΑΣ ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ ☐

Ερωτηματολόγιο

Α . Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο :

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Είναι απλά διαχειριστής , για τη διεκπεραίωση της γραφειοκρατίας. | | | | | |
| 2 | Είναι ηγέτης που εμπνέει και παρακινεί. | | | | | |
| 3 | Έχει τη δυνατότητα να διαμορφώνει την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας. | | | | | |

Β . Κατά την άποψή σας, στο σχολείο σας, σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι ο διευθυντής σας διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά και δεξιότητες :

1 = διαφωνώ πλήρως, 2 = διαφωνώ μερικώς, 3 = ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4 = συμφωνώ μερικώς, 5 = συμφωνώ απόλυτα

| A/A | ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του | | | | | |
| 2 | Αναγνωρίζει τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων. | | | | | |
| 3 | Είναι ενήμερος για τα μη γλωσσικά μηνύματα που στέλνει στους άλλους. | | | | | |
| 4 | Μπορεί να ανακαλύψει τα συναισθήματα των άλλων, παρατηρώντας τις εκφράσεις του προσώπου τους. | | | | | |
| 5 | Όταν παρατηρεί άλλους ανθρώπους, αναγνωρίζει πως αισθάνονται. | | | | | |
| 6 | Μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων από τον τόνο της φωνής τους. | | | | | |
| 7 | Τα συναισθήματά του δεν τον εμποδίζουν να συγκεντρωθεί στο έργο του και να πετύχει τους στόχους του. | | | | | |
| 8 | Σε ό,τι προσπαθεί, αισιοδοξεί να έχει καλά αποτελέσματα. | | | | | |
| 9 | Αναζητεί δραστηριότητες που τον ικανοποιούν. | | | | | |
| 10 | Μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματά του. | | | | | |
| 11 | Διαχειρίζεται με επιτυχία το θυμό του. | | | | | |
| 12 | Παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις. | | | | | |
| 13 | Όταν αντιμετωπίζει μια πρόκληση, παραιτείται, γιατί φοβάται την αποτυχία. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 14 | Τον εμπιστεύονται εύκολα οι συνεργάτες του. | | | | | |
| 15 | Του αρέσει να μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους άλλους. | | | | | |
| 16 | Λαμβάνει υπόψη του τις προτάσεις των άλλων. | | | | | |
| 17 | Επαινεί τους άλλους, όταν έχουν κάνει κάτι σωστό. | | | | | |
| 18 | Ακούει με προσοχή και ενσυναίσθηση αυτά που του εμπιστεύονται οι άλλοι. | | | | | |
| 19 | Βοηθά άλλους ανθρώπους να αισθανθούν καλύτερα, όταν έχουν κακή διάθεση. | | | | | |
| 20 | Επιλύει με επιτυχία τα προβλήματα στις σχέσεις του. | | | | | |
| 21 | Του είναι εύκολο να λύνει προβλήματα. | | | | | |
| 22 | Έχει καινοτόμες ιδέες . | | | | | |
| 23 | Μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων. | | | | | |
| 24 | Ακούει με προσοχή τον συνομιλητή του. | | | | | |
| 25 | Επιθυμεί και θέτει υψηλούς στόχους. | | | | | |
| 26 | Ενισχύει τη συνεργασία και μοιράζεται τις σκέψεις του με τους συνεργάτες του. | | | | | |
| 27 | Αποφεύγει την επανάληψη λανθασμένων χειρισμών. | | | | | |

Γ . Από τις προτάσεις, που ακολουθούν, ποια εσείς θεωρείτε ως το πλέον σημαντικό προσόν του διευθυντή σας; Ιεραρχήστε , κατά σειρά βαρύτητας από 1(την πλέον σημαντική) έως 5 (την μικρότερης σημασίας).

| | | |
|---|---|--|
| 1 | Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του | |
| 2 | Όταν παρατηρεί τους άλλους ανθρώπους, γνωρίζει πως αισθάνονται. | |
| 3 | Παραμένει ήρεμος σε δύσκολες καταστάσεις. | |
| 4 | Μπαίνει εύκολα στη θέση των άλλων. | |
| 5 | Είναι ρηξικέλευθος, παίρνει ρίσκο. | |

Δ . Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το Λύκειο σήμερα παρουσιάζει στοιχεία απαξίωσης;

Καθόλου ☐ Ελάχιστα ☐ Αρκετά ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Ε. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές σας με τη συμπεριφορά τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος απαξίωσης;

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Αδιαφορία κατά την ώρα του μαθήματος, λόγω έλλειψης κινήτρων. | | | | | |
| 2 | Αδιαφορία κατά την ώρα του μαθήματος, οφειλόμενη στην παραπαιδεία. | | | | | |
| 3 | Άρνηση εκτέλεσης εργασιών στο σπίτι. | | | | | |
| 4 | Άρνηση συμμετοχής σε εξωδιδασκτικές δράσεις. | | | | | |
| 5 | Εξάντληση ορίου απουσιών. | | | | | |
| 6 | Μη αποδοχή των κανόνων της σχολικής ζωής και εκδήλωση στοιχείων παραβατικής συμπεριφοράς . | | | | | |

Στ. Σε ποιο βαθμό, οι συνάδελφοί σας εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος απαξίωσης του δημοσίου σχολείου;

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Δυσκολία διαχείρισης κρίσεων στην τάξη. | | | | | |
| 2 | Έλλειψη ενδιαφέροντος για εμπλουτισμό διδακτικού υλικού. | | | | | |
| 3 | Έλλειψη ενδιαφέροντος για εξωδιδακτικές δράσεις. | | | | | |
| 4 | Αδιαφορία για την ουσιαστική κάλυψη της ύλης, επικαλούμενοι την παραπαιδεία. | | | | | |
| 5 | Συχνές απουσίες από την εργασία. | | | | | |
| 6 | Ασυνέπεια και απροθυμία στην τήρηση συλλογικών αποφάσεων. | | | | | |

Ζ. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω συμπεριφορές της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας διαμορφώνουν κλίμα απαξίωσης του δημοσίου σχολείου;

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. | | | | | |
| 2 | Αδιαφορία των γονέων για τις σχολικές δραστηριότητες. | | | | | |
| 3 | Επίθεση της ευρύτερης κοινωνίας στο θεσμό του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς. | | | | | |

Η . Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω προτάσεις ισχύουν στο δικό σας σχολείο;

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Ενίσχυση της φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. | | | | | |
| 2 | Όραμα του σχολείου αποτελούν οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών. | | | | | |
| 3 | Ανάπτυξη κουλτούρας αξιοποίησης λαθών. | | | | | |
| 4 | Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου. | | | | | |
| 5 | Προώθηση της εξωστρέφειας του σχολείου προς την ευρύτερη κοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας. | | | | | |
| 6 | Κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. | | | | | |

Θ .Σε ποιο βαθμό, στο σχολείο σας, ο διευθυντής :

1 -καθόλου 2 -ελάχιστα 3 -αρκετά 4- πολύ 5 -πάρα πολύ

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Συζητά και υποστηρίζει το όραμα του σχολείου στις συνεδριάσεις του Συλλόγου. | | | | | |
| 2 | Θεωρεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών θέμα μείζονος σημασίας . | | | | | |
| 3 | Θεωρεί τη σύσφιγξη των σχέσεων μεταξύ των μελών του Συλλόγου σημαντική. | | | | | |
| 4 | Συντελεί , ώστε οι αποφάσεις του Συλλόγου να τηρούνται από όλα τα μέλη του. | | | | | |
| 5 | Ενθαρρύνει τη μετατροπή των εκπαιδευτικών από εντέλλοντες σε μανθάνοντες. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 6 | Διαχειρίζεται αποτελεσματικά κρίσεις ή καταστάσεις έντασης του σχολείου. | | | | | |
| 7 | Καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | | | | | |
| 8 | Καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου. | | | | | |
| 9 | Ενθαρρύνει την καινοτομία ως πρόκληση για τη σχολική ζωή. | | | | | |
| 10 | Μεριμνά για τη συμφωνία μεταξύ των αξιών που διακηρύττονται και εκείνων που γίνονται πράξη. | | | | | |
| 11 | Ενισχύει πνεύμα αλληλεγγύης και αίσθησης κοινής αποστολής. | | | | | |

**I . Από τις παρακάτω προτάσεις, ποιες είναι οι δύο πιο σημαντικές για σας;
Ιεραρχήστε τις απόψεις σας, δίνοντας 1 στην πλέον σημαντική .**

| | | |
|---|--|--|
| 1 | Η υποστήριξη και η καλή συνεργασία με το διευθυντή. | |
| 2 | Η τήρηση των αποφάσεων του Συλλόγου από όλα τα μέλη του. | |
| 3 | Το «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινωνία, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις . | |
| 4 | Το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών. | |
| 5 | Η ενθάρρυνση-παρακίνηση για υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών και πρακτικών. | |
| 6 | Η συμφωνία μεταξύ των αξιών που διακηρύττονται και εκείνων που γίνονται πράξη. | |
| 7 | Η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων, όταν προκύπτουν. | |
| 8 | Η αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών από το διευθυντή. | |
| 9 | Η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη. | |